

ESCUELA Y ENTORNOS ENVOLVENTES

Hallazgos y reflexiones

ISBN: 978-607-9063-53-5



JESÚS BERNARDO MIRANDA ESQUER
ARTURO BARRAZA MACÍAS
JOSÉ FRANCISCO MIRANDA ESQUER
[COORDINADORES]

ESCUELA Y ENTORNOS ENVOLVENTES

Hallazgos y reflexiones



ESCUELA Y ENTORNOS ENVOLVENTES

Hallazgos y reflexiones

JESÚS BERNARDO MIRANDA ESQUER
ARTURO BARRAZA MACÍAS
JOSÉ FRANCISCO MIRANDA ESQUER
[COORDINADORES]

AUTORES:

ERIKA IVETT ACOSTA MELLADO
SILVIA M. ARAIZA MENDOZA
ILCE BIANEY BARRERAS VALENCIA
ELIZABETH CARRILLO VARGAS
SAÚL ELIZARRARÁS BAENA
MICHELI CÁTIA FAVARETTO
ALBERTO GALVÁN CORRAL
CARLOS JESÚS HINOJOSA RODRÍGUEZ
RAMIRO MAGAÑA Y MENDOZA
JOEL MELÉNDREZ ARENAS
JESÚS BERNARDO MIRANDA ESQUER
CECILIA AURORA MURILLO FÉLIX
LUCIANE PINHO DE ALMEIDA
MARTINS MÁXIMO REGIANE DÍAS
RAMÓN ALEXANDER UZCÁSTEGUI

EDITADO POR LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

Primera edición, enero de 2016.

D.R. © JESÚS BERNARDO MIRANDA ESQUER, ARTURO BARRAZA MACÍAS, JOSÉ FRANCISCO MIRANDA ESQUER

D.R. © RED DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN SONORA/RED DE INVESTIGACIÓN DEL NORTE DE MÉXICO

ISBN: 978-607-9063-53-5

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización
escrita de los propietarios de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México / *Printed in Mexico*

ESCUELA Y ENTORNOS ENVOLVENTES

RED DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN SONORA

RED DE INVESTIGACIÓN DEL NORTE DE MÉXICO

DIRECTORIO

DR. WENCESLAO VERDUGO ROJAS

PRESIDENTE DE LA RED DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN SONORA

DR. JESÚS BERNARDO MIRANDA ESQUER

PRESIDENTE DE LA RED DE INVESTIGACIÓN DEL NORTE DE MÉXICO (REDINM)

DRA. ADLA JAIK DIPP

PRESIDENTA DE LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS (REDIE)

CONTENIDO

PRÓLOGO/ INTRODUCCIÓN MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ	8
PARTE I. LA ESCUELA	14
CAPÍTULO 1 CONCEPCIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA LEY DE LOS GRANDES NÚMEROS Saúl Elizarrarás Baena	15
CAPÍTULO 2 LA GESTIÓN DIRECTIVA CON BASE EN ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS Elizabeth Carrillo Vargas/ Silvia M. Araiza Mendoza/ Ramiro Magaña Méndioza García	38
CAPÍTULO 3 COMPETENCIAS DOCENTES EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO: CECYTES, PLANTEL ESPERANZA Joel Meléndrez Arenas/ Jesús Bernardo Miranda Esquer	71
PARTE II. LOS ENTORNOS ENVOLVENTES	87
CAPÍTULO 4 EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURA EXTRAESCOLAR: FORMACIÓN DE EMPRENDEDORES EN CONTEXTOS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES Ramón Alexander Uzcátegui	88
CAPÍTULO 5 CALIDAD DE VIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN Ilce Bianey Barreras Valencia, Alberto Galván Corral, Carlos Jesús Hinojosa Rodríguez, Cecilia Aurora Murillo Félix, Y Erika Ivett Acosta Mellado	115
CAPÍTULO 6 LA COMPLEJA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS EN UN ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL EN SINOP-MT– BRASIL Micheli Cátia Favaretto Y Luciane Pinho De Almeida	133
CAPÍTULO 7 LA REALIDAD DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES: DESTITUIDOS DEL PODER DE LA FAMILIA EXPERIMENTANDO LA ATENCIÓN INSTITUCIONAL MARTINS MÁXIMO REGIANE DIAS, Y LUCIANE PINHO DE ALMEIDA	146

**Hemos modificado tan radicalmente nuestro
entorno que ahora debemos modificarnos a
nosotros mismos para poder existir dentro de él.**

Wiener, Norbert

PRÓLOGO / INTRODUCCIÓN

Escuela y entornos envolventes....mirar para focalizar lo que verdaderamente importa

Antes que referirme a este libro y después de reconocer a los Doctores Jesús Bernardo Miranda Esquer, Arturo Barraza Macías y José Francisco Miranda Esquer, por su invitación a participar de este prólogo, me gustaría hacer algunas precisiones:

Somos, de menor a mayor medida, los profesores, directivos y sobre todo funcionarios en educación, refractarios a los aportes de la investigación educativa, - no creemos en dichos aportes- es fácil señalar una razón fundamental: difícilmente se encuentran casos de aplicaciones sostenidas de los hallazgos en investigación educativa en México, en los procesos de la currícula oficial, de la reforma educativa y/o de los modelos y enfoques de gestión, como parte de las políticas del sector; es más, de forma categórica es difícil enunciar una sola política educativa que sea fruto del resultado de la investigación en dicho campo (Flores, 2004). Por ello, cuando los lectores encuentran un libro sobre investigación educativa, existe la tendencia de considerarlo como un repositorio de materiales educativos para su consulta en un posterior momento.

Al mismo tiempo, los profesionales de la educación, como un fenómeno continuado, hemos por tanto configurado una serie de resistencias: nos resistimos ante la factibilidad de los planes educativos gubernamentales, cuestionamos los discursos oficiales puestos en las políticas educativas: los de calidad, los de un nuevo modelo de gestión, de un nuevo enfoque en la formación de profesores, del logro de competencias como fruto de la reforma, nos resistimos a la evaluación educativa, si ésta se pervierte y tiene implicaciones laborales ajenas al propósito de mejora de los aprendizajes y/o de la formación con calidad de los docentes.

A la par de estas dos precisiones anteriores, una consideración de fondo es la que admite que la investigación educativa es importante, fundamental; para comprender los procesos y la integración de nuevos conocimientos en los saberes profesionales que se ponen en juego para determinar el desempeño del sistema educativo. La investigación educativa y el conocimiento pedagógico permiten actualizar y poner a punto las técnicas, estrategias y los nuevos modos de aprender, lo que configura los resultados educativos para su inserción en indicadores medibles y

comparables en el ámbito internacional; por ello, investigación educativa y resultados educativos están relacionados en el nivel sistémico (Bolívar, 2012).

Por las anteriores argumentaciones, se establece; a pesar de que la investigación educativa no esté presente en los enunciados de política educativa y/o en los planes sectoriales gubernamentales, existe un espacio de permeabilidad de las investigaciones que, presentadas en Congresos o en libros como el que hoy nos comparten los Doctores Jesús Bernardo y José Francisco Miranda Esquer y Arturo Barraza Macías, de alguna forma se conectan con la práctica áulica de profesores y practicantes, ellos recuperan los hallazgos y pueden en último momento traducir los resultados de las indagaciones en aportes válidos para la mejora del sistema educativo, por eso es necesario que investigaciones concentradas en libros como el que hoy se nos comparte: *Escuela y Entornos Envolvertes, Hallazgos y reflexiones* sean conocidas de profesores, directores e interesados en la práctica educativa, para que esa permeabilidad de los presentes hallazgos sea más acentuada y el campo de aplicaciones de cada una de las investigaciones se ponga en juego.

Dicho lo anterior, ahora abordaremos el contenido del libro, trataremos de desarrollar el preámbulo de los temas diversos que se tocan el cuerpo de la Obra: *Escuela y Entornos envolventes, Hallazgos y reflexiones*.

Este es un libro con un conjunto de problemas que atañen a la investigación educativa, de lo que hacemos profesores y aprendices en las escuelas, de los fenómenos que describimos, los que documentamos en la idea de abordar su complejidad para encontrar hallazgos y pautas de solución. Es un libro que refleja la realidad y naturaleza de nuestra materia de trabajo: la educación de los niños y jóvenes, una realidad inacabada en constante cambio y mejora.

Hay dos ejes centrales que los Doctores Jesús Bernardo Miranda Esquer, José Francisco Miranda Esquer y Arturo Barraza Macías, quisieron establecer a lo largo de la Obra, *Los entornos envolventes, los contextos interactuantes* con los fenómenos educativos descritos y el papel de la escuela como un escenario de las prácticas educativas. Conforme a estos dos ejes, se desarrolla el libro en dos partes, la parte 1, tratará de indagaciones en las cuales es la escuela en tanto marco de relaciones, cultura y concepciones profesionales aplicados en la currícula, quien determinará una orientación dada a los tópicos bajo estudio; en tanto la parte 2 del libro, tocará a los entornos envolventes, a los contextos específicos que son determinantes para influir en la naturaleza de los problemas investigados.

Así, en la parte 1 y en el primer capítulo: *Concepciones de los profesores en formación inicial sobre la ley de los grandes números* de Saúl Elizarrarás, se destaca desde un tratamiento empírico, el desarrollo del pensamiento matemático en la formación docente inicial de los futuros profesores de Matemáticas para la Educación Secundaria, el aporte de esta contribución es que somete a revisión el pensamiento matemático de los profesores, a la luz de dos referentes teóricos: la secuencia de la estocástica (integración de contenidos de probabilidad y estadística) y la perspectiva unificadora de Frawley (1975); comprender cómo se articulan las concepciones del pensamiento matemático a la luz de estos dos referentes y con un apoyo de investigación, es una importante apropiación para aplicarla en nuevas experiencias áulicas.

En el capítulo 2, también de la parte 1, Elizabeth Carrillo-Vargas, Silvia M. Araiza Mendoza y Ramiro Magaña Y García presentan la contribución: *La gestión directiva con base en estándares y competencias*, en ella se analiza la propuesta de estándares de calidad para la función directiva en el modelo de gestión para la educación básica establecido en el Programa Escuelas de Calidad (PEC/SEP, 2010), destacando a 8 de ellos, mismos que se revisan para contrastarlos con los estándares internacionales en materia de gestión directiva ubicando a las dimensiones de las cuales forman parte, se establece que si bien se ha avanzado, aún subsiste una agenda pendiente en materia de gestión escolar directiva para el caso de nuestro país; esto es, falta focalizar y dar en el blanco en las dimensiones de la gestión directiva aún desatendidas.

En el capítulo 3, cerrando la parte 1, del Libro, Joel Meléndrez Arenas y Jesús Bernardo Miranda Esquer contribuyen con el apartado titulado: *Competencias docentes en los profesores de educación media superior. Estudio de caso: CECYTES, Plantel Esperanza*. En dicho trabajo, se analizan 8 competencias docentes precisadas en el acuerdo 447 (SEP/SEMS, 2008) que son convergentes a las orientaciones señaladas para las competencias docentes en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En dicho capítulo se realiza un estudio correlacional bivariado de las percepciones sobre las competencias docentes, desde la perspectiva de los estudiantes, de la propia autoevaluación de los docentes y desde los informantes clave.

El estudio demuestra cómo las competencias docentes percibidas se correlacionan significativamente entre sí y es en la perspectiva de los estudiantes, en la cual se destacan correlaciones significativas entre la percepción de una competencia docente efectiva e innovadora en la práctica, con la percepción de los procesos de planificación de la enseñanza y el aprendizaje en el enfoque de competencias. Lo anterior es clave y determinante, los profesores que dominan el

enfoque de competencias desde la planeación del aprendizaje, son aquellos que desarrollan una docencia más efectiva e innovadora, abierta a procesos creativos y por ende a mejores resultados.

En la parte 2, *Entornos envolventes* del Libro: *Escuela y Entornos Envolventes, Hallazgos y Reflexiones de los Doctores* Jesús Bernardo Miranda Esquer, Arturo Barraza Macías y José Francisco Miranda Esquer, inicia el capítulo 4, con la contribución titulada: *Educación Social y Cultura Extraescolar: Formación de emprendedores en contextos escolares y extraescolares* de Ramón Alexander Uzcátegui; en dicho estudio se abordan los problemas prácticos de la formación para emprendedores, acerca de cómo se articulan las experiencias de formación de los aprendices en los contextos reales de las empresas. El autor aborda la perspectiva pedagógica de *emprender para aprender* y desarrolla una revisión normativa de los dispositivos de ley que favorecen la formación en la práctica empresarial de parte de los estudiantes, asimismo detalla un análisis de experiencias de formación escolares y extraescolares en el ámbito internacional a fin de destacar una tendencia clara y esta es aquella que señala que las experiencias exitosas de formación para emprendedores en espacios escolares y extraescolares se dan cuando la política educativa y la política económica confluyen para dicha formación.

El capítulo 5 de la parte 2 del Libro, es una investigación amplia de nivel interinstitucional entre el Instituto Tecnológico de Sonora y la Red de Investigadores del Norte de México, la cual se titula: *Calidad de vida de los estudiantes interuniversitarios de Licenciado en Administración*, de la autoría de: Ilse Bianey Barreras Valencia, Alberto Galván Corral, Carlos Jesús Hinojosa Rodríguez, Cecilia Aurora Murillo Félix y Erika Ivett Acosta Mellado. El estudio plantea indagar el nivel de calidad de vida de los estudiantes universitarios a partir de un modelo de siete dimensiones: Discomfort, apoyo emocional de los directivos, carga de trabajo, recursos ligados a ser estudiante, apoyo social, motivación extrínseca, capacitación y finalmente una dimensión sumaria establecida como calidad de vida global. Se aplica un cuestionario Likert de 34 items a una muestra probabilística de 85 estudiantes, los resultados apuntan a un alto nivel de calidad de vida con áreas potenciales de mejora, tales como el apoyo emocional de los directivos y la carga de trabajo.

La anterior investigación es importante, porque nos da un ejemplo concreto acerca de qué puede hacer la investigación educativa para mejorar las condiciones de vida y por consecuencia del aprendizaje de nuestros estudiantes e ilustra la visión social de la investigación para atender a las necesidades integrales de los sujetos.

El capítulo 6, se titula: *La compleja situación de los niños en un acogimiento institucional en SINOP-MT Brasil*, de los autores: Micheli Cátia Favaretto y Luciane Pinho de Almeida, esta investigación de corte cualitativo, tuvo como objetivo comprender los cambios que el *acogimiento institucional* viene sufriendo en Brasil y, especialmente, cómo estos cambios interfieren en el desarrollo psicosocial de los niños acogidos. La investigación desarrollada nos abre un panorama respecto a las políticas estatales de Brasil, con relación al apoyo a la niñez vulnerable, además de proporcionarnos una visión paradigmática del quehacer formador de los profesores con los niños en condiciones de vulnerabilidad mostrándonos entre líneas y en todo momento a través del citado empírico cualitativo, a toda una concepción pedagógica humanista y de cuidado por y para la diversidad, que emerge versus prácticas tradicionales de atención asistencial, las cuales son sometidas a un proceso continuo de cambio y transformación.

En el capítulo 7, Martins Regiane Días Máximo y Luciane Pinho de Almeida, contribuyen con el trabajo titulado: *La realidad de los niños y adolescentes: destituidos del poder de la familia experimentando la atención institucional*, en dicha investigación se abordan experiencias institucionales en la atención de niños desprotegidos del entorno familiar y que se insertan en instituciones de acogida, comprender el proceso de inserción desde la perspectiva de la destitución del poder de la familia, implicó para los autores el desarrollar un dispositivo teórico mismo que amalgamaron con el tejido cualitativo de los relatos descritos de dichas experiencias, esta descriptiva es textual y gráfica, a través de dibujos mismos que al ser interpretados dan cuenta de las emociones y sentimientos de los niños destituidos del poder de su familia.

El dispositivo planteado permitió explicar la estructuración de los asideros perdidos y de cómo en un ambiente de atención institucional se puede en algunos casos, acentuar dicha vulnerabilidad merced a los abusos o a la conflictiva institucional.

La investigación desarrollada es importante porque ofrece una visión cualitativa de los procesos de atención y del ambiente institucional de acogida en una localidad de Brasil, el trabajo plantea un reto: construir una nueva visión de las realidades institucionales a fin de que en éstas –se recuperen los sujetos, en los nichos de atención- Invito a los lectores a leer este trabajo, el cual es una excelente investigación educativa que deja huella.

Como podemos apreciar, varias investigaciones de la parte 2 del Libro: *Escuela y Entornos envolventes, Hallazgos y reflexiones*, de los Doctores Jesús Bernardo Miranda Esquer, Arturo Barraza Macías y José Francisco Miranda Esquer, se refieren al ámbito extraescolar o bien a los ambientes

institucionales que rodean a los fenómenos educativos descritos, son entornos envolventes, en tanto también, de acuerdo a su lectura cuidadosa, envuelven en su trama y mueven a la reflexión del lector ante dichos hechos: *¿Cuál es mi posicionamiento como profesor, practicante o investigador?* Ante tales realidades desnudas: la calidad de vida de los estudiantes, la vulnerabilidad de los niños en instituciones de acogida, la formación para emprender etc.

El presente libro ha sido un meritorio esfuerzo de los autores de los diversos capítulos y de los coordinadores de la obra editorial, les deseo éxito en el logro de las aplicaciones de las diversas investigaciones en los contextos áulicos, y que sea de provecho para los profesionales de la educación, que así sea.

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

Profesor Investigador UPD/ReDIE

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1

Referencias

Bolívar, A. (2012). Melhorar'os'processos'e'os'resultados' educativos.

O"que"nos"ensina"a"investigação En

Melhorar!a!escola.!Sucesso!Escolar,!Disciplina,!Motivação,!Direção!de!Escolas!e!Políticas!Educativas, de Machado, J. Alves, J.M. Universidad Católica Porto.

Flores, P. (2004). *Conocimiento y política educativa en México*. Condiciones políticas y organizativas.

En: Perfiles educativos vol.26 no.105-106 México ene. 2004.

Frawley, William (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*, Paidós: España.

PEC/ SEP (2010). Programa Escuelas de Calidad, Estándares de Gestión para la Educación Básica.

México: Autor.

SEP-SEMS (2008). Acuerdo Número 447, por el que establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México DF: Autor.

PARTE 1
LA ESCUELA

CAPÍTULO 1

CONCEPCIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA LEY DE LOS GRANDES NÚMEROS

Elizarrarás Baena, Saúl

Escuela Normal Superior de México

sauleba@yahoo.com.mx

Resumen

Es indispensable desarrollar coherentemente el pensamiento probabilístico en futuros profesores de matemáticas para la Educación Secundaria, ya que contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo tan necesario para el planteamiento de alternativas y la toma de decisiones. En este reporte de investigación cualitativa se diseñaron actividades de aprendizaje que fueron proporcionadas en hojas de control (impresas) a los participantes con la finalidad de recopilar datos, describirlos e interpretarlos conforme a los referentes teóricos utilizados. Los hallazgos obtenidos muestran la activación de esquemas de razonamiento determinista que fueron disminuyendo con la intervención de la enseñanza; sin embargo, se requiere de su tratamiento desde niveles educativos previos y sobre todo demanda la reformulación de programas de estudio para este tipo de temas tan necesarios para el desarrollo del pensamiento matemático integral.

Palabras clave: probabilidad, razonamiento, determinista, estocásticos.

Introducción

Este reporte de investigación cualitativa corresponde a un proyecto más amplio que llevado a cabo con un grupo de dieciséis estudiantes normalistas quienes se encontraban cursando la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas, en la Escuela Normal Superior de México (Turno Vespertino), con el cual se pretendía caracterizar la concepción de los participantes respecto a fenómenos aleatorios relacionados con la Matemática Educativa e identificar dificultades de comprensión sobre ideas fundamentales de estocásticos (conjugación de las disciplinas de probabilidad y estadística).

La formación docente inicial de futuros profesores de Matemáticas para la Educación Secundaria debe incluir a la Probabilidad, ya que representa una rama privilegiada porque permite una amplia gama de aplicaciones en el desarrollo del pensamiento matemático en general y de otras disciplinas científicas, ya sean del tipo exactas o bien del tipo social; además, contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo tan necesario para el planteamiento de alternativas y

toma de decisiones al resolver problemas diversos en cuyo proceso no sólo se debe considerar una base científica y racional sino sobre todo una fundamentación ética.

A modo de ejemplo, se presentan hallazgos obtenidos con dos sesiones de enseñanza relacionadas con los fenómenos aleatorios siguientes: planeación de una pareja de recién casados para procrear tres hijos (simulación del fenómeno aleatorio mediante volados) y el control de calidad en fábricas (simulación de piezas defectuosas mediante la extracción de canicas de botellas o urnas). La interpretación y análisis de los datos recopilados se basaron en referentes teóricos de dos tipos: epistemológico y cognitivo.

Un primer referente teórico utilizado corresponde a la propuesta epistemológica para el diseño coherente de currícula de estocásticos (conjugación de las disciplinas de probabilidad y estadística) planteada por Heitele (1975) quien sugiere una lista de diez ideas fundamentales que se deben interrelacionar entre sí de forma gradual y sistemática, a saber: medida de probabilidad, espacio muestra, regla de la adición, regla del producto e independencia, equidistribución y simetría, combinatoria, modelo de urna y simulación, variable estocástica, ley de los grandes números y muestra. Estas ideas deben proporcionar al individuo modelos explicativos en cada etapa de su desarrollo, tan eficientes como sea posible y se deben distinguir en los distintos niveles cognoscitivos por su forma lingüística y por sus niveles de elaboración.

El segundo referente teórico, incorpora la postura unificadora de Frawley (1975), este autor considera al ser humano como máquina (mente computacional) y como persona (mente social); asimismo, enfatiza que nada es completamente individualista ni exclusivamente social; de este modo, caracteriza tres tipos de subjetividad: el *procesamiento no consciente* refleja la experiencia personal; la *conciencia* utiliza de forma simple modelos simbólicos, interpreta e informa cualidades de la experiencia y la *metaconciencia*, que se caracteriza por la toma de conciencia del yo y la organización deliberada de la experiencia.

Organización y método

Los materiales utilizados para las sesiones de enseñanza fueron hojas de control, las cuales consistieron en actividades de aprendizaje impresas que fueron proporcionadas a los participantes con la finalidad de recabar datos y someterlos a la interpretación y al análisis respectivo. Se utilizó la videograbación en cinta de audio y video con la finalidad de seleccionar los pasajes que dieron respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

Para esta investigación de corte cualitativa se asumió como enfoque a la etnografía educativa y en consecuencia, el método fue el de observación participante. En términos de Martínez (2009: 228) conocer es siempre aprehender un *dato* en una determinada *función*, bajo una cierta *relación*, en tanto significa algo por dentro de una determinada *estructura*; además, puntualiza que los datos recopilados dependen de las categorías interpretativas del observador, e inevitablemente la teoría previa influye en la observación y la experiencia y, así, incide en la construcción de los hechos; en general, no hay observador completamente vacío de hipótesis ni puede excluir sus preconcepciones ni tampoco puede evidenciar un discurso neutro ni mucho menos se puede desconocer la cultura misma en que está inmerso el intérprete.

Interpretación y análisis de los hallazgos

La primera sesión sometida a discusión pretendía establecer relaciones entre el enfoque clásico y el enfoque frecuencial de la probabilidad. De este modo, las ideas fundamentales de estocásticos implicadas en las actividades de las hojas de control fueron: medida de probabilidad, espacio muestra, regla de la adición, regla del producto e independencia, combinatoria, equidistribución y simetría, modelo de urna y simulación, variable aleatoria, muestra y ley de los grandes números. Esta sesión comenzó con el planteamiento de la situación siguiente:

Una pareja de recién casados planea procrear dos hombres y una mujer. Sin importar el orden en que nazcan, ¿cuál es la probabilidad de que ocurra este evento?

Primero, los estudiantes debían expresar la probabilidad para los eventos de uno y dos nacimientos. Una respuesta muy común se caracterizó por expresar la probabilidad de los tres eventos en términos de porcentaje (ver figura 1), lo cual es inapropiado para el enfoque clásico de la probabilidad, ya que este pone en relación el número de casos favorables respecto al número total de casos posible, por lo que de modo pertinente se debe expresar en fracción o en decimal, ya que los resultados corresponden a situaciones ideales. Por el contrario, el uso de porcentajes debe ser utilizado cuando la situación se refiera al enfoque frecuencial de la probabilidad porque implica la realización dinámica o estática de un número suficiente de repeticiones del fenómeno aleatorio en cuestión; de hecho, el concepto de frecuencia relativa que alude a este tipo de enfoque se define como el cociente del número de veces que se repite un evento entre el número total de repeticiones del fenómeno aleatorio y cuyo resultado también se puede expresar en forma de porcentaje, previa conversión.

$\text{Probabilidad (evento)} = \frac{\text{número de casos favorables}}{\text{número total de casos posibles}}$
<p>a) Para el primer nacimiento:</p> <p>¿Cuál es la probabilidad de que nazca una mujer? 50%</p> <p>¿Cuál es la probabilidad de que nazca un hombre? 50%</p>
<p>b) Hasta el segundo nacimiento:</p> <p>¿Cuál es la probabilidad de que nazca primero un hombre y luego una mujer? 25%</p> <p>¿Cuál es la probabilidad de que nazca primero una mujer y luego un hombre? 25%</p>

Figura 1. Respuesta que expresa inapropiadamente la probabilidad en términos de porcentajes. (Hojas de control 3, Estudiante 16, 23/11/2011).

De manera similar, hubo un estudiante que expresó la probabilidad para un nacimiento como cuatro octavos; fundamentó su argumento en que el número de posibilidades para tres nacimientos era de ocho y, además, en el hecho de que la enseñanza había señalado en una sesión previa que resultaba inconveniente simplificar las probabilidades de los eventos, pues podía causar dificultades de comprensión para la idea de espacio muestra. En este sentido, se solicitó la participación de los demás estudiantes y hubo quienes precisaron que la probabilidad para el primer nacimiento era de un medio, por lo que esta expresión numérica no podía ser simplificada ni expresada de otra forma, y que la inadecuada simplificación de probabilidades debía ser considerada en expresiones numéricas que pudieran dar pauta a este tipo de concepciones.

Si bien no se dispone de la evidencia correspondiente, debido a que el alumno rectificó su respuesta en el momento de la discusión, resulta conveniente enunciarla, porque permite tener una idea aproximada sobre la interacción que se da entre el docente y los alumnos, cuya comunicación a veces no se da en los mejores términos y, por lo tanto, el proceso educativo resulta más complejo de lo que se puede suponer. A este respecto, Steinbring (2005), señala que los acontecimientos en el aula para el tratamiento de temas relacionados con la probabilidad y la estadística implica el reconocimiento de tres elementos que se deben interrelacionar entre sí de forma imprescindible: el concepto, el objeto y el signo.

Una pregunta que derivó del tratamiento del enfoque frecuencial refirió a la diferenciación y ejemplificación de un evento seguro y un evento imposible; en este sentido, hubo la concepción en términos numéricos que fue proporcionada de forma correcta, aunque para la esencia de la pregunta no otorgó los ejemplos solicitados (ver figura 2).

g) Enuncia dos eventos: uno que sea imposible y otro que sea seguro.

Imposible = $5/3$

Seguro = $3/3$

Figura 2. Concepción numérica de eventos: seguro e imposible.

(Hojas de control 3, Estudiante 15, 23/11/2011).

Otro caso similar es el uso indiscriminado del término *combinaciones* (ver figura 3); la razón podría deberse al tratamiento que se le dio en la enseñanza que recibieron en el bachillerato o niveles básicos, o bien a la interacción que mantuvieron con algunos de los profesores titulares de los grupos de las escuelas secundarias con quienes realizaron sus jornadas de prácticas durante el ciclo escolar 2011-2012, pues así lo manifestaron los propios participantes.

¿Qué es más probable: que ocurra o que no ocurra el evento deseado por la pareja de recién casados? Que no ocurra

¿Por qué? la combinación es mayoritaria a que no ocurra.

Figura 3. Respuesta en la que se hace uso indiscriminado del término *combinaciones*.

(Hojas de control 3, Estudiante 7, 23/11/2011).

Si bien es cierto que de forma previa se identificaron los ocho casos posibles que pueden presentarse en este fenómeno aleatorio, por otro lado, la enseñanza debió orientar a los estudiantes de forma explícita hacia el establecimiento de la relación entre los eventos elementales y los eventos compuestos, es decir, que nazca sólo un hombre o que nazcan sólo dos hombres. En los pasajes siguientes, se utiliza **I** para denotar al investigador y **E** la participación de un (a) estudiante y **T** cuando

intervenían dos o más estudiantes de forma simultánea; así, algunos de los estudiantes manifestaron dificultades para establecer la relación antes citada (E4 y E8), pues ponían de relevancia el orden de los nacimientos cuando la situación planteada no restringía este aspecto; no obstante, hubo quien logró diferenciar este aspecto (E2).

E4: Nosotros elegimos tres monedas de diferente denominación para no confundirnos: cincuenta centavos, un peso y diez centavos. La de cincuenta centavos que iba a marcar el primer nacimiento; la de un peso, el segundo nacimiento, y la de diez centavos, el tercer nacimiento.

I: ¿Y los registros? Un ejemplo que nos puedan poner.

E4: Por ejemplo, si la de cincuenta centavos cayó águila, es hombre, mujer, hombre.

E8: Yo no entiendo.

E4: En el registro las seguimos poniendo en orden: la de cincuenta centavos va primero, la de un peso va después y, luego, la de diez centavos. Y si tú tienes tres monedas de un peso, no vas a saber cuál es cuál.

I: ¿Qué pones de relevancia cuando haces la distinción entre una y otra?

E4: Llevar un orden y no confundirnos porque, por ejemplo, si son de la misma denominación.

E2: Pero no importa el orden, porque nada más nos pregunta ningún hombre, entonces las tres monedas son soles y si es un hombre, entonces dos soles y un águila.

I: ¿Y lo que hacen afecta los resultados en general?

E4: No, porque saldrían los mismos.

Los estudiantes también tuvieron nula familiaridad con el concepto de frecuencia esperada (E5, y E6), cuyos argumentos confundían con el concepto de frecuencia absoluta.

I: Otro dato que necesito saber es el número total de repeticiones que están haciendo por equipo; ¿cuántos son?

E6: Ochenta.

I: De esas ochenta, en forma proporcional a esta probabilidad (se refiere a un octavo), ¿cuántas le van a corresponder?

E8: Diez de ochenta.

E6: ¿Las que salieron?

E5: Sí, las que salieron.

I: ¿Esa es la frecuencia esperada? Entonces, ¿qué anotaron en la frecuencia absoluta?

E9: No, el número de veces que se repitió.

I: Ah, entonces la frecuencia absoluta es el número de veces que se repitió cada evento. Pero, en la frecuencia esperada lo que vamos a anotar es otra cosa...

Otra dificultad relacionada con el concepto de frecuencia esperada es la confusión con su probabilidad (E15 y E16), lo cual también se presentó en los pasajes anteriores (E8). Por otro lado, si bien es cierto que algunos estudiantes establecieron la relación de proporcionalidad del número total de repeticiones del fenómeno aleatorio respecto a la probabilidad correspondiente (E9), se ratificó el argumento proporcionado y, luego, explicó el procedimiento; por los resultados mostrados en el segundo cuestionario de exploración, la comprensión del concepto de frecuencia esperada no fue el idóneo; parece que era necesario poner de relevancia la proporcionalidad, sin dejar de poner en primer plano la idea de azar.

I: Luego viene la frecuencia esperada, el caso del evento que nazcan sólo tres hombres. En total quedamos que son ochenta repeticiones, ¿qué proporción, conforme a su probabilidad, le corresponde a cada caso?

E9: Diez.

E16: Diez de ochenta.

E15: Diez de ochenta.

I: ¿Diez de ochenta? Pero es una frecuencia.

E9: Diez.

E4: Ah, sí es cierto.

I: Diez. ¿Cómo obtuvieron el diez en particular?

E9: Dice que un octavo es la probabilidad y tenemos que ochenta son los datos en total; entonces, ochenta entre ocho es diez.

I: Entonces lo que hacemos, fíjense; la frecuencia esperada es igual a la probabilidad del evento por el número total de repeticiones.

También hubo estudiantes que no lograron identificar la idea de la ley de los grandes números que se había establecido como un propósito central de esta actividad (E4); a pesar de que esta dificultad se manifestó de forma anticipada al orden en que se habían diseñado las actividades correspondientes, se deja entrever la necesidad de reflexionar sobre su escasa comprensión.

E4: Sigo sin entender.

I: ¿Qué no entiendes?

E4: ¿Qué vamos a hacer con estas cantidades? (se refiere a las frecuencias esperadas de las cuatrocientas repeticiones realizadas por todo el grupo).

I: Esta columna va a ser la misma tanto para una como para la otra tabla, porque estamos hablando de la misma probabilidad.

E4: Entonces, ¿por qué hicimos los volados?

I: Porque los volados, en primer lugar, son para que lo hagan práctico. ¿Qué hacíamos la clase pasada? En equipo, ustedes realizaron sus repeticiones y luego, ¿qué hicimos? ¿A qué conclusión llegó tu equipo? cuando les preguntaba: ¿en qué grafica podemos encontrar mayor regularidad? (No contesta) Me acuerdo que incluso alguien de ustedes dijo que hay un mayor repunte. Ahora tratamos de hacer lo mismo: si eso que se afirmó la sesión pasada, si al hacer un mayor número de repeticiones proporciona una mayor regularidad.

Otra dificultad que pudo derivar en los resultados obtenidos en el segundo cuestionario de exploración se refirió a la caracterización de un evento seguro y de uno imposible. Si bien es cierto que los estudiantes proporcionaron ejemplos relacionados con situaciones de su vida diaria (E2 y E8), se les complicó la ejemplificación respecto al fenómeno aleatorio en cuestión; en este mismo sentido, hubo quienes ejemplificaban con base en cantidades (E5), algunas de las cuales evidenciaban *razonamientos aritméticos* y desconocimiento de la idea de medida de probabilidad (E13). Con la intervención de la enseñanza se pudieron clarificar las confusiones manifestadas por los alumnos y así, hubo quien proporcionó un ejemplo de evento imposible (E8).

I: Enuncia dos eventos: uno que sea imposible y otro que sea seguro.

E2: Un evento imposible es que mañana sea domingo.

I: Bueno, sí. Hoy es miércoles, mañana no puede ser domingo, pero respecto al fenómeno aleatorio que estamos trabajando, ¿cuál podría ser imposible?

E13: Nueve de ocho

I: ¿Nueve de ocho? ¿Cuál es el evento?

E5: Uno de un millón.

I: Aquí el evento es que nazca ningún hombre, otro evento es que nazca sólo un hombre.

E8: Que nazca ninguno... Que nazcan cuatro hombres.

I: Que nazcan cuatro hombres; si nos estamos refiriendo a tres nacimientos, entonces es imposible que nazcan cuatro hombres.

A pesar de lo enunciado, los *referentes informativos* de algunos estudiantes dejaron entrever otro tipo de concepciones que otorgaban a este fenómeno aleatorio (E9); sin embargo, fue necesario diferenciar entre nacimientos y embarazos, cuyo objeto es el primero y no el segundo.

Eg: Sí pueden nacer trillizos.

I: Ah, bueno, pero... (se escuchan risas). Pero, ¿estamos hablando de nacimientos o de embarazos? En un embarazo puede haber tres nacimientos, eso es innegable, pero nos interesan los nacimientos no los embarazos.

Eg: Ah, ya entendí.

Las mayores dificultades de comprensión que se presentaron fueron respecto al caso de evento seguro. A este respecto, una respuesta fue influida por la forma en cómo se presentaron los eventos compuestos (ningún hombre, sólo un hombre, etcétera), pues, como se muestra en los pasajes siguientes, uno de los participantes afirmaba que al menos un hombre podía nacer (E8). De forma seguida, nuevamente se presentó como ejemplo el hecho de la sucesión de los días de la semana (E8); no obstante, la interacción entre el docente y los estudiantes permitió la aportación de ejemplos congruentes con lo solicitado (E2 y E6).

E8: Un seguro es que nazca mínimo un hombre.

I: ¿Un seguro es que nazca mínimo un hombre?

E8: Como podemos ver en la tabla un octavo, tres octavos; por lo que puede nacer mínimo un hombre. Es lo más seguro, ¿no?

I: Pero, entonces, ¿qué es lo seguro?

E8: Es más probable que nazca al menos un hombre.

I: ¿Será lo mismo *seguro* que *más probable*? ¿Qué diferencia hay entre seguro y más probable?

E2: Seguro es que va a ocurrir.

I: Seguro es que va a ocurrir, ¿cuál sería un ejemplo de evento seguro?

E8: Seguro es que mañana sea jueves.

I: A ver, es imposible que mañana sea domingo, como él decía, pero es seguro que mañana sea jueves. ¿Y, respecto a este fenómeno aleatorio?

E6: Seguro es que no importa lo que nazca, pero de que nace, nace.

E2: Que nazca una mujer o un hombre por cada nacimiento.

Los estudiantes debían reconocer la esencia de la ley de los grandes números, y al pedirles a los estudiantes sus argumentos por los cuales las frecuencias absolutas sólo se aproximaban a las frecuencias esperadas, manifestaron *razonamientos deterministas* (E8 y E5).

I: Me interesa que veamos los valores numéricos que están aquí y que los podamos relacionar con su gráfica. Miren, para el evento que nazca ningún hombre esperábamos cincuenta repeticiones y, ¿cuántas veces en realidad obtuvimos?

T: Treinta y ocho.

I: Treinta y ocho. ¿De cuánto es la diferencia? ¿Qué opinan? ... ¿A qué se debe? ... ¿Por qué? Mientras aquí le faltó, acá se pasó (se refiere al evento que nazcan tres hombres).

E8: A que es más probable que nazcan tres mujeres.

I: Es más probable que nazcan tres mujeres, ¿están de acuerdo?

E5: No, es más probable que nazcan tres hombres.

I: ¿Es más probable que nazcan tres hombres?

E8: Es más probable que nazcan tres hombres y es menos probable que nazcan tres mujeres.

Derivado de lo anterior, fue necesaria la intervención de la enseñanza para reorientar las respuestas proporcionadas por algunos estudiantes, lo cual coadyuvó para que algunos de ellos reflexionaran la pregunta planteada (E2 y E6) e incluso aquí también se otorgó como *referente familiar* un ejemplo relacionado con las encuestas electorales de nuestro país (E16).

I: A ver, ¿cuál de estos eventos corresponde a que nazcan tres hombres?

T: El D.

I: El D. Que nazcan sólo tres hombres, ¿cuál es su probabilidad?

T: Un octavo.

I: ¿Cuál de estos eventos corresponde a que nazcan exactamente tres mujeres?

T: El A.

I: El A. Que nazca ningún hombre, ¿cuál es su probabilidad?

T: Un octavo.

I: Entonces, ¿podemos decir que este evento (se refiere al A) tiene mayor probabilidad que éste (se refiere al D)?

T: No.

I: Ustedes me estaban diciendo que uno era más probable que otro. Entonces, vuelvo a la pregunta: ¿a qué se deben esas diferencias, ya sea por defecto o por exceso, según corresponda, es decir, lo que nos faltaba o lo que nos sobraba?

E6: ¿A qué se debe que es distinta la frecuencia esperada de la absoluta? ¿Es lo que nos preguntaba?

I: Sí.

E6: La frecuencia esperada es el número de veces que creíamos que iba a caer y la absoluta es lo que realmente pasó; o sea, es distinto a decir que yo esperaba algo.

E2: La esperada es como una proyección que no necesariamente se va a cumplir al pie de la letra.

I: ¿Se entendió lo que están aportando los compañeros?

T: Sí.

I: Algo más que quieran aportar.

E16: ¿Es como una encuesta?, ¿no?

I: ¿Qué pasa con la encuesta?

E16: Por ejemplo, escuché en las noticias que en algunas encuestas el PRI es el que lleva la ventaja, pero en otras el PAN también tiene la mayoría, y si comparamos los eventos, entonces puede ser que lleven la misma.

Por otro lado, como se indicó al principio, la segunda sesión refería a una situación relacionada con el control de calidad en fábricas, para lo cual se tuvo que simular el fenómeno aleatorio mediante la extracción de canicas de botellas que fueron utilizadas como urnas. Las ideas fundamentales de estocásticos implicadas fueron: medida de probabilidad, espacio muestra, regla de la adición, regla del producto e independencia, combinatoria, modelo de urna y simulación, variable estocástica, muestra y ley de los grandes números.

Esencialmente, en las hojas de control se propusieron dos actividades. Para realizar la primera, se les entregó una botella no transparente y se les indicó que había treinta canicas en el interior, y sólo se especificaban los tres colores: rojo, blanco y negro; de forma seguida, se había señalado que para tener una idea aproximada de cuántas canicas hay de cada color por botella, en equipos de tres personas debían realizar cuatro series de sesenta extracciones, sin ver al interior de cada botella; luego de extraer una canica la tenían que regresar; a continuación, debían completar una tabla para las frecuencias absolutas y luego las frecuencias esperadas.

Con base en las frecuencias absolutas obtenidas por equipo, los estudiantes debían estimar el número de canicas por cada color que había en el interior de las botellas; sólo un equipo recurrió a la regla de tres para tomar la decisión respectiva. Se les tuvo que especificar que lo más apropiado es expresarlo como una proporción sin que el pensamiento probabilístico pase a segundo término. En la figura 4, se muestra el procedimiento conforme a la regla de tres, y a un lado aparece una nota en la cual se hace la aclaración señalada en los renglones previos.

240 → 30	240 → 30	240 → 30	* Por proporciones No regla de tres $\frac{240}{81} = \frac{81}{x}$
81 → 10.5	56 → 7	100 → 12.5	
10 rojas	7 blancas	13 negras	

Figura 4. Procedimiento matemático mediante la regla de tres.

(Hojas de control 5, Estudiante 16, 20/02/2012).

Una vez que todos los equipos habían terminado de realizar las repeticiones, se debían conjuntar las frecuencias absolutas obtenidas por todo el grupo. Los resultados se muestran en la figura 5.

EQUIPO	Canicas rojas		Canicas blancas		Canicas negras	
	Frecuencia esperada	Frecuencia absoluta	Frecuencia esperada	Frecuencia absoluta	Frecuencia esperada	Frecuencia absoluta
1	80	79	56	51	104	107
2	80	84	56	56	104	100
3	80	86	56	59	104	95
4	80	86	56	55	104	99
5	80	65	56	57	104	123
Total	400	400	280	276	520	524

Figura 5. Ejemplo de tabla completada con resultados grupales.

(Hojas de control 5, Estudiante 16, 20/02/2012).

Con base en lo anterior, los estudiantes establecieron las proporciones para la estimación del número de canicas de cada color que había en el interior de cada botella, lo cual se pudo corroborar,

por lo que se procedió a expresar la probabilidad de los eventos: extraer una canica roja, extraer una canica blanca y extraer una canica negra y, posteriormente, estimar las frecuencias esperadas correspondientes tanto para los ensayos realizados en equipo como en grupo. Para finalizar la primera actividad, se les planteó la interrogante: ¿en cuál caso obtuvieron mayor aproximación al número de canicas que hay de cada color: equipo o grupo? Así, algunas respuestas dejaron entrever un razonamiento determinista, aun cuando se había especificado el tratamiento de los datos poniendo de relevancia la idea de azar; por ejemplo:

Las cifras fueron exactas.(Hojas de control 5, Estudiante 8, 20/02/2012).

No obstante, hubo quienes reconocieron que de forma implícita estaban presentes las ideas de muestra y la ley de los grandes números:

Hay mayor número de datos y se llega a un número exacto del total de canicas que son.

(Hojas de control 5, Estudiante 12, 20/02/2012).

La segunda actividad tenía como propósito retroalimentar la comprensión de la idea de modelo de urna y simulación; se plantearon dos problemas:

a) En una fábrica de trofeos, los encargados del control de calidad revisan una muestra aleatoria de 25 trofeos y encuentran que cuatro tienen algún defecto.

¿Cuál es la probabilidad de que una pieza presente ningún defecto?

¿Cuántas piezas se espera tengan algún defecto en una producción de 3000 trofeos?

b) Una cristalería fabrica envases de vidrio para perfumes, de los cuales 70 % se produce en una máquina A y el restante 30 % en una máquina B. Si 5 % de los artículos producidos por la máquina A y 7 % de los producidos por la máquina B resultan con algún defecto, ¿cuál es la probabilidad de que un envase producido en la cristalería resulte defectuoso? Decidan cómo simular el fenómeno anterior.

La solución propuesta por los estudiantes para el primer problema, ponía de relevancia el concepto de proporción, a partir de la probabilidad que de forma previa había sido expresada (ver figura 5).

La solución más común entre los estudiantes para el segundo problema se presenta en la figura 6, en la cual se ponía de relevancia el concepto de proporcionalidad, y se pasaban a segundo plano las ideas fundamentales de estocásticos implicadas.

1. 25 trofeos
 4 tienen algún defecto.
 Probabilidad de piezas sin ningún defecto.
 $25 - 4 = 21$
 $\frac{21}{25} = 0.84$ de probabilidad
 Piezas que tengan algún defecto de 2000.
 $\frac{4}{25} = \frac{x}{2000}$
 $x = \frac{4(2000)}{25} = \frac{12000}{25} = \frac{120(100)}{25} = 120(4)$
 $x = 480$ trofeos defectuosos

Figura 5. Ejemplo de respuesta que pone de relevancia el concepto de proporción.
 (Hojas de control 5, Estudiante 9, 20/02/2012).

A = 70%
 B = 30%
 A =
 $\left. \begin{array}{l} 70 - 100 \\ 3.5 - 5 \end{array} \right\} \begin{array}{l} 3.5 \\ 2.1 \\ 5.6 \% \end{array}$ que están defectuosos
 de la producción
 total
 B =
 $\left. \begin{array}{l} 30 - 100 \\ 2.1 - 7 \end{array} \right\}$

Figura 6. Ejemplo de respuesta común sin advertencia de ideas fundamentales de estocásticos.
 (Hojas de control 5, Estudiante 15, 20/02/2012).

Un estudiante resolvió el problema utilizando un diagrama de árbol para describir todos los casos posibles (figura 7) y, así, reconoció ideas fundamentales de estocásticos implicadas.

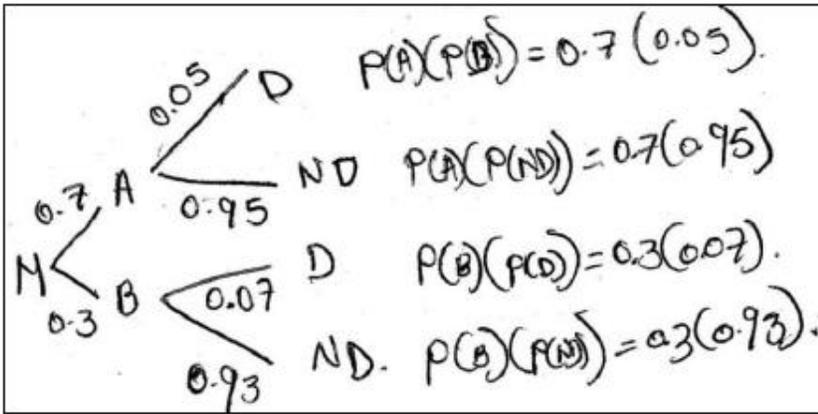


Figura 7. Elaboración de diagrama de árbol para resolver el segundo problema.
(Hojas de control 5, Estudiante 2, 20/02/2012).

Posteriormente, los estudiantes debían simular el fenómeno aleatorio respectivo; sólo en uno de los equipos propusieron la solución correcta, la cual es mostrada en la figura 8. No obstante, las proporciones que establecieron no satisfacían la condición de que todo número racional de la forma

a/b ; "a", "b" pertenece a los números enteros y, en particular, "b" debe ser distinto de cero.

C) (parte 2) Simulación
con botas y canicas (bota 1) Maguina A canicas (bota 2) Maguina B

$$\frac{70}{3.5} = \frac{70}{3.5} \left(\frac{2}{2}\right) \qquad \frac{30}{2.1} = \frac{30}{2.1} \left(\frac{10}{10}\right)$$

$$\frac{70}{3.5} = \frac{140}{7} \qquad \frac{30}{2.1} = \frac{300}{21}$$

para conservar la proporción con números enteros
(bota 1) Maguina A (bota 2) Maguina B

140 blancas (s/ defectos)
7 negras (c/ defectos)

300 blancas
21 negras

Figura 8. Propuesta de solución (correcta) para la simulación del fenómeno aleatorio.
(Hojas de control 5, Estudiante 11, 20/02/2012).

En la figura 9, se muestra otra solución incorrecta, en la cual no tomaron en cuenta que la proporcionalidad se correspondía con las probabilidades de ocurrencia de los eventos que en este caso fueron expresadas en términos de porcentajes, dado que referían al enfoque frecuencial.

Para resolver el problema 3 se necesitan 2 envases, uno que represente la máquina A y otro que represente la máquina B.
En la "A" metería 20 canicas, 19 que representen las canicas buenas y 1 que represente las malas.
En la "B" metería 20 canicas, de las cuales 28 representaría la producción buena y 2 la mala.

Figura 9. Propuesta de solución incorrecta para la simulación del fenómeno aleatorio.

(Hojas de control 5, Estudiante 4, 20/02/2012).

Al término de estas actividades, los estudiantes debían comentar sobre la falta de comprensión de algún concepto o procedimiento, lo cual implicaba una crítica no sólo hacia el diseño de la actividad, sino también para la enseñanza. En la figura 10, se manifestaron dudas relacionadas con la idea de medida de probabilidad, pues hasta ese momento no tenía claro por qué la suma de las probabilidades de todos los eventos posibles de un fenómeno aleatorio da como resultado la unidad, e incluso tiene dificultades para expresar la probabilidad de un evento; aunado a lo anterior, tampoco diferencia entre una proporción y la regla de tres.

La duda que yo tengo es que porque la probabilidad da 1
Porque a la proporción se le llama regla de tres y si es lo contrario ¿Porque? es que no entiendo.
Si me piden obtener la probabilidad de un evento "X" ¿Cómo obtengo esa probabilidad?

Figura 10. Dificultades de comprensión con ideas fundamentales o conceptos matemáticos.

(Hojas de control 5, Estudiante 5, 20/02/2012).

En la figura 11, se muestran dos comentarios sobre la falta de comprensión de la idea de modelo de urna y simulación y la incidencia de la enseñanza para remontar otras dificultades.

Esta actividad me pareció interesante, ya que se hizo una simulación de los eventos, además de que fue adecuado la intervención de los compañeros y el profesor para aclarar dudas. Sin embargo la última parte de las máquinas no me quedó clara, en la parte de como hacer la simulación.

Figura 11. Comentarios que aluden a las dificultades para comprender la idea de simulación.

(Hojas de control 5, Estudiante 3, 20/02/2012).

La impresión de los estudiantes sobre las actividades propuestas permite relacionar sus comentarios con el desarrollo de la competencia didáctica como uno de los cinco rasgos del perfil de egreso conforme al Plan de Estudios para la LESEM (SEP, 1999). En la figura 12, se presenta otro comentario en el mismo sentido.

- Las actividades me agradaron, considero que traer el material (cañitas) favoreció a la visualización de dicha actividad; aparte de que promueve que los alumnos tengan más ganas de trabajar.
- El utilizar diversos procedimientos ayuda para ver como se puede resolver más fácilmente y rescatar el procedimiento más sencillo.

Figura 12. Comentario que puede dar cuenta del desarrollo de la competencia didáctica.

(Hojas de control 5, Estudiante 9, 20/02/2012).

Finalmente, un comentario proporcionado por uno de los estudiantes aludió al significado que para él representó el uso de los procesos matemáticos para aprovechar la ignorancia de las personas; aunque en el texto escribió sobre la metafísica, durante la sesión se refirió a los adivinos o gurús; fue por eso que se le pidió el comentario por escrito (figura 13).

Resulta interesante contrastar Ideas (información inicial) con la información comprobada acerca de la Ocurrenca de un evento, entonces esto me lleva a la idea que cuando alguien afirma un resultado en metafísica, únicamente se está usando los procesos matemáticos es decir el lenguaje oculto de la predicción es la matemática.

Figura 13. Comentario relacionado con supuestas cuestiones de la metafísica.

(Hojas de control 5, Estudiante 2, 20/02/2012).

La habilidad de estimación y la idea de azar fueron dos aspectos considerados como centrales en el desarrollo de las actividades propuestas; los estudiantes normalistas no lograron relacionar ambos aspectos (I) y sólo proponían estrategias de resolución aisladas que no reconocían la naturaleza del azar de forma explícita (E10 y E14).

I: Vamos a regresar a la primera hoja, en la cual el inciso "a" pide que, una vez que realizamos las repeticiones en el grupo, estimen el número de canicas que hay de cada color. Equipo uno, ¿cuántas estimó? y ¿por qué? E10: Negras salieron más veces, luego las rojas y al último las blancas. Por eso las pusimos en orden, negras pusimos doce, luego las rojas diez, y blancas ocho para que nos dieran las treinta.

I: ¿Algún criterio para decidir el número? (No contestan.) Como las negras salieron más, después las rojas y luego las blancas, ése fue su primer criterio, pero ¿por qué precisamente esos números?

E10: Porque salen menos veces blancas. Nosotros hicimos una aproximación; se suponía que fueron ocho porque tenían menos probabilidad de salir, y las que tienen más probabilidad de salir son las negras.

E14: Nosotros fuimos a nuestras frecuencias absolutas y ahí vimos que cómo salían más canicas, negras, pues decidimos que había más canicas negras.

I: Sí, bueno, a mí ya me quedo claro eso. Pero, insisto, ¿por qué precisamente esos números? ¿Por qué diez y no once?

E10: Por lo mismo, dijimos doce y ocho son veinte, entonces el otro debe ser diez porque aquí dice que son treinta.

En uno de los equipos, recurrieron a la regla de tres para estimar el número de canicas que había de cada color (E16) y, al final, también redondearon los valores obtenidos (E7). Si bien es cierto que el procedimiento es correcto, el concepto de proporcionalidad pasó a segundo término, pero la idea de azar permaneció en primer plano (E16).

I: Equipo dos, ¿cuáles fueron sus estimaciones?

E7: Nos salieron más negras, después rojas y luego blancas. Fueron siete blancas, trece negras y diez rojas.

E10: ¿Por qué?

E16: Pusimos en relación, si doscientas cuarenta equivale a treinta canicas... Bueno, en total fueron doscientas cuarenta extracciones, eso de treinta canicas que en total tenemos dentro de la urna; para esto pusimos en relación cuántas extracciones fueron de color rojo: fueron ochenta y cuatro en nuestro caso; entonces, a cuánto equivale de canicas posibles que pudieron haber estado allí; únicamente la regla de tres: ochenta y cuatro por treinta entre doscientos cuarenta; así lo hicimos en los demás casos.

E7: Como salieron menos rojas, bajamos a diez, y como salieron más negras, le subimos.

I: ¿Ese fue el criterio, a las negras le subieron y a las rojas le bajaron?

E16: Sí, porque había más probabilidad.

E5: Es lógico, maestro.

A pesar del procedimiento que se mostró en los pasajes anteriores, otro equipo se refirió a la estimación del número de canicas que había de cada color, sin tomar en cuenta la proporcionalidad que se podía establecer entre las treinta canicas que había en el interior de cada botella, las doscientas cuarenta extracciones que habían realizado y las frecuencias absolutas obtenidas para cada color de canicas, según fuera el caso. Su procedimiento simplemente consideró el color de canica que había registrado la mayor frecuencia hasta la de menor frecuencia (E9) y, a partir de esos valores numéricos, dividieron las treinta canicas entre dos, sin proporcionar un argumento matemático (E15).

I: Otro equipo que nos diga sus estimaciones.

E15: Son diez rojas, cinco blancas y quince negras

I: ¿Por qué?

E15: Nosotros nada más al ver también que salían más negras hicimos una proporción por decirlo así; dijimos: la mitad de treinta es quince y se lo asignamos a las negras; después dejamos cinco blancas y diez rojas.

I: ¿Alguna pregunta de lo que acaba de comentarnos E15? ¿No? El otro equipo.

Eg: Primero, como nos salieron más negras, también dividimos treinta a la mitad, entonces eso nos dio quince negras; luego, como salieron más rojas que blancas, volvimos a dividir quince entre dos y nos dio siete punto cinco; como eran más rojas, dijimos: son ocho rojas y siete blancas. Y al hacerlo también por regla de tres, nos salían los mismos valores, sólo que redondeamos.

Al solicitar la estimación grupal, fue necesario preguntarles sobre el procedimiento más apropiado de los que habían presentado cada uno de los equipos (I); así, se presentaron respuestas que otorgaron mayor aceptación al procedimiento que recurrió a la regla de tres (E15), e incluso hubo quien corroboró su propio procedimiento con descrito (E4).

I: ¿Qué podríamos señalar respecto a la estimación grupal? A partir de estos resultados, ¿nos mantenemos en nuestros resultados de equipo o qué decidimos a partir de éste, de éste y de este otro dato?

E16: Pues yo digo que nos quedemos con los resultados que nos dio E16, por lo mismo de que ella pasó a hacer la aproximación.

I: ¿Están de acuerdo todos?

E4: Bueno, independientemente de los resultados de E16, ya sacando la misma regla o proporción, da los mismos resultados que el equipo dos.

Asimismo, se hizo hincapié en el procedimiento que correspondía al tratamiento del concepto de frecuencia esperada (I); pero, por los resultados obtenidos en el segundo cuestionario de exploración, también se debió haber enfatizado el papel del concepto de proporcionalidad y no simplemente expresarlo en su forma procedimental. Sin embargo, la participación de algunos estudiantes pusieron de relevancia la estimación como una aproximación al número de canicas rojas que se esperaba se extraerían durante la repetición del fenómeno aleatorio (E14).

I: Ahora vamos a terminar de completar la tabla grupal. Por ejemplo, ¿cuál será la frecuencia esperada para las canicas rojas en el equipo uno de las doscientas cuarenta extracciones que realizaron? (Nadie contesta). Cada equipo realizó doscientas cuarenta extracciones, entonces la probabilidad de que salga una canica roja es ésta (señala diez treintavos), ¿están de acuerdo? ¿Sí? Bueno, lo vamos a multiplicar por el número total de extracciones y lo que obtenemos es ochenta,

ésa es la frecuencia esperada para el equipo uno. Esperábamos que fueran ochenta en el equipo uno, pero, en realidad, ¿cuántas obtuvimos?

T: Setenta y nueve.

I: ¿Qué opinan?

E14: Nos aproximamos.

I: Ah, se aproximaron, ¿se dan cuenta? Por eso estamos trabajando con esta idea de estimación.

A pesar de esto, hubo quien aludió a la falacia del jugador (E16) que Heitele (1975) ejemplifica en su propuesta epistemológica para las ideas fundamentales de estocásticos.

I: Estábamos, entonces, con la Probabilidad y aquí está presente. Pero además y, sobre todo, porque estamos extrayendo, ¿yo podría asegurar que saliera roja? ¿Y luego otra vez roja? ¿Y luego otra vez roja?

E16: No, pero negra sí.

I: ¿Por qué?

E16: Porque había más.

La segunda parte de las actividades tenía como finalidad que los estudiantes no sólo reafirmaran y retroalimentaran la esencia de la idea de modelo de urna y simulación, sino que también desarrollaran la flexibilidad y la reversibilidad del pensamiento sin que la idea de azar dejara de estar en primer plano, para lo cual, entre otros, se propuso el problema siguiente:

Una cristalería fabrica envases de vidrio para perfumes, de los cuales 70% se produce en una máquina A y el restante 30% en una máquina B. Si 5% de los artículos producidos por la máquina A y 7% de los producidos por la máquina B resultan con algún defecto. ¿Cuál es la probabilidad de que un envase producido en la cristalería resulte defectuoso? Decidan cómo simular el fenómeno anterior.

Con base en lo anterior, describieron la estrategia utilizada para simular el fenómeno aleatorio respectivo; nuevamente la inconsistencia de una de las participantes quedó en evidencia, pues sólo ponía en relación el valor numérico de los porcentajes (E16); bajo estas condiciones, se orientó la resolución del problema y así, hubo quien sugirió que debían ser dos botellas para simular tanto la producción de la máquina A como la producción de la máquina B (E6); así, hubo quienes mantuvieron *razonamientos deterministas* (E2 y E8) o bien no relacionaban la proporcionalidad que debía ser considerada para las probabilidades de las piezas que contenían algún defecto (E16).

E16: ¿Podrían ser siete canicas negras y tres blancas?

I: Siete canicas negras y tres blancas. ¿Por qué?

E16: Porque las siete negras representan el 70%, y las tres blancas el 30%.

I: ¿Y, luego, los defectos cómo los relacionan?

E6: Sería uno en cada botella para simular el defecto, la máquina A con sus siete... No, no pueden ser siete deben ser más para simular, por decirlo así, setenta objetos con sus respectivos errores y treinta objetos con sus respectivos errores

I: Lo que él propone es que sean dos botellas: una que represente la máquina A y otra que represente la máquina B. ¿Qué hay que introducir en la que representa la máquina A y qué hay que introducir en la que representa la máquina B?

E6: Las canicas pueden ser del mismo color.

I: Pero, ¿cuántas voy a introducir aquí?

E8: Siete y tres.

E2: Siete y cinco.

I: No, pero, a ver, esta máquina está produciendo el setenta por ciento de la producción; esta máquina el treinta por ciento de la producción. ¿Estamos de acuerdo? (asienten con la cabeza). De lo que producen estas máquinas, ¿qué es lo que vamos a tomar en cuenta?

E8: Los defectos.

I: Entonces, qué debo introducir para representar lo que tiene defecto y lo que no tiene defecto y qué debo introducir acá para lo que tiene defecto y lo que no tiene defecto.

E16: Si se meten veinte canicas de cada color, también hay que meter una canica de diferente color para que represente el cinco por ciento en una y el siete por ciento en otra (se refiere a los porcentajes que corresponden a las piezas que presentan defectos).

En general, los hallazgos presentados en este reporte de investigación reflejan la escasa contribución que se puede dar a los profesores en formación inicial cuando carecieron de enseñanza previa sobre estocásticos. Cabe señalar que antes de implementar las actividades de aprendizaje, se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas (grupal e individual) que permitieron caracterizar las concepciones manifestadas por los participantes y la escasa o nula comprensión sobre ideas fundamentales de estocásticos; en este sentido, es necesario desarrollar el pensamiento probabilístico desde la Educación Básica de forma gradual y sistemática hasta la Educación Superior y sobre todo en la Educación Normal, pues su importancia trasciende a la formación de estudiantes de Educación Básica.

Asimismo, de forma posterior a las sesiones de enseñanza se les aplicó a los estudiantes otro cuestionario con la finalidad de valorar nuevamente la comprensión de ideas fundamentales de estocásticos. Si bien es cierto que hubo estudiantes que obtuvieron mejor desempeño respecto a uno de los primeros cuestionarios, también se debe reconocer que sus respuestas no fueron consistentes para todos los reactivos propuestos en el instrumento citado. En términos de Frawley (1999) respecto a su propuesta de tres etapas de subjetividad, se puede situar a la gran mayoría de los estudiantes en la frontera entre el procesamiento no consciente y la conciencia y a la minoría en la conciencia, en ningún caso se trascendió a la frontera entre la conciencia y la metaconciencia y mucho menos en esta última.

Así, se hace apremiante que la formación de estocásticos debe ser un punto a tratar en la agenda de la Reforma a la Educación Normal y como en el mejor de los casos la enseñanza de la probabilidad y la Estadística recibida en la Educación Básica o en la Educación media Superior es demasiado formal, se requiere de al menos dos cursos de probabilidad y sobre todo imprescindible del diseño coherente de la currícula tal y como enfatiza Heitele (1975).

Referencias

- Frawley, William (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*, Paidós: España.
- Gigerenzer, Gerd y Hoffrage, Ulrich. (1995). How to Improve Bayesian Reasoning Without Instruction. Frequency Formats, en: *Psychological Review*, pp. 684-704.
- Heitele, Dietger (1975). An Epistemological View on Stochastic Fundamental Ideas, en: *Educational Studies in Mathematics*, Reidel: Holanda, (6), pp. 187-205
- López, José M. (2006). *Comprensión de la ley de los grandes números en tercer grado de secundaria*. Tesis de maestría no publicada. DME, CINVESTAV del IPN: México.
- Martínez, Miguel (2009). *El paradigma emergente: hacia una nueva racionalidad científica*, Trillas: México.

CAPÍTULO 2

LA GESTIÓN DIRECTIVA CON BASE EN ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS

Elizabeth Carrillo-Vargas

Silvia M. Araiza Mendoza

Ramiro Magaña Y García

Resumen

La dirección escolar ha cobrado suma importancia en los modelos de gestión educativa a nivel global. En México es adoptado el modelo de competencias el cual implica una gestión de estándares de desempeño. La presente obra se deriva de un proyecto de investigación que toma como base ocho estándares de los veinte establecidos en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) para la evaluación de la gestión escolar en educación básica. Los estándares de desempeño seleccionados son los que se relacionan con el campo de la función directiva y a su vez son los que nos delimitan el marco de referencia en donde se plasma una revisión teórica sobre las principales teorías de la administración, la conceptualización de la gestión directiva en donde se retoma términos como calidad, competencias y estándares.

Palabras clave: gestión, estándares, competencias

Introducción

La sociedad revolucionó a un contexto cultural muy diferente; la globalización se ha hecho presente, donde los cambios tecnológicos han presionado a las sociedades modernas a navegar en la era del informacionalismo (Castells, 2001), el conocimiento y la información se han convertido en el motor del desarrollo económico.

Pero esta acelerada transformación cultural ha generado una serie de problemas, también globales de dimensiones preocupantes: mientras que una minoría se ha enganchado a la velocidad de los avances tecnológicos, la mayor parte de la población se ha ido rezagando, de tal manera que hoy se aprecia una enorme brecha entre los que los que van a la vanguardia y los que han quedado atrás (Gorostiaga, 2004).

En medio de este proceso, la dirección escolar ha cobrado suma importancia en los nuevos modelos de gestión, introducidos en las últimas reformas educativas a nivel global.

En ellos, se reconoce a la escuela como centro del sistema educativo y se redefine la función directiva, puesto destinado tradicionalmente a la administración escolar, enfocándola hacia la

gestión pedagógica. En cuanto a México, a partir del tratado de libre comercio entre los países de América del norte integrados a la globalización; los gobernantes comprenden que la escuela debe transformarse para enfrentar las nuevas demandas; de esa manera, la función directiva sufre un viraje en la norma, aunque con poco éxito en la práctica por diversas razones, hacia una gestión con mayor énfasis en su función pedagógica y se ha hecho hincapié en la educación básica basada en competencias, modelo que implica una gestión escolar con referentes en estándares de desempeño (GOBIERNO FEDERAL-SNTE, 2008), en el cual queda involucrada, entre otros campos, la función de los directivos escolares.

Coincidimos con el pensamiento de Pozner (2001) quien menciona que el estilo de conducción tradicional de las escuelas se construyó desde el supuesto de que es posible gobernarlas tomando como base la distribución, uso de los medios y recursos que el nivel central ponía a su disposición, aplicándolos conforme a la normatividad y obedeciendo circulares emitidas por dicho nivel. El margen de acción del director en cuanto a la toma de decisiones era mínimo y que decir de la participación de docentes, la cual era prácticamente nula en dicho rubro. En este contexto la burocracia central o aún la local dominaban casi totalmente tomando todas las decisiones trascendentales para la dinámica escolar.

Un asunto a considerar en este tema es la continua rotación de directivos por motivos personales o institucionales. Más allá de las ventajas que pudiera tener en algunas áreas, es un hecho que esta acción suele generar conflictos en conformación y continuidad de proyectos escolares que permitan avances significativos hacia una educación de calidad.

Con base en los planteamientos anteriores, las instancias dedicadas a la investigación educativa no pueden quedarse inmobilizadas esperando que de alguna forma se den las transformaciones estructurales que puedan liberar a las instituciones de las presiones a que está sometidas y que poco tienen que ver con su misión fundamental (Moreno, 2010).

Es fundamental la atención a este aspecto de la gestión escolar, y una opción es el establecimiento de un esquema formal de formación para directivos que les posibilite el desarrollo de las competencias necesarias para su función.

Ante ello, la evaluación de la función directiva con base en los estándares, tiene como finalidad última contribuir a la consolidación de la profesionalización del directivo, por un lado poniendo al alcance de los directivos documentos acerca de los estándares de la gestión directiva que le permitan visualizar en términos concisos diversos aspectos de su función, y por otro lado, proporcionando a los tomadores de decisiones los elementos que les permitan implementar estrategias bien argumentadas de fortalecimiento de la gestión directiva.

En México, el concepto de gestión escolar cobra auge a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el cual se reconoce a la escuela como centro del sistema educativo. La función directiva que hasta entonces era un puesto destinado a la administración escolar, sufre una transformación; el nuevo modelo de gestión escolar la ubica en el plano de la gestión pedagógica sobre la gestión administrativa (SEP-SNTE, 1992).

El establecimiento de estándares de competencia fue uno de los acuerdos de la Alianza para la Calidad de la Educación, particularmente en cuanto a la función directiva. El compromiso de establecer los estándares se instituyó para el ciclo escolar 2008-2009 (GOBIERNO FEDERAL-SNTE, 2008), sin embargo es hasta el 2010 cuando se establece la definición de los estándares de competencia de la gestión escolar para la educación básica (SEP, 2010b).

Para comprender de donde surgen dichos estándares de competencia, en pro de una educación de calidad caracterizada por ser eficiente, eficaz, pertinente, relevante y con equidad, más allá de las exigencias de organismos internacionales; es menester volver la vista hacia las teorías de la administración.

Entendemos por administración la conducción racional de las actividades de las organizaciones, ya sea con o sin ánimo de lucro; al hablar de organizaciones se incluyen tanto las privadas como las públicas ya que en ambas planificar, organizar, estructurar y controlar todas las actividades son elementos imprescindibles de su administración.

De igual manera en ambas es necesario definir estrategias, efectuar diagnósticos de las situaciones, evaluar recursos, planificar sus aplicaciones, resolver problemas y conducir a la organización a una situación de innovación y competitividad (Gabiola, Sánchez y De la Antonia, 2013).

Althusser en su teoría de la reproducción, afirma que históricamente la escuela se ha movido en consonancia con los movimientos del sector productivo. Ante ello haremos un recorrido por algunas teorías o modelos de la administración que nos brinde la posibilidad de comprender desde ahí los cambios que se están dando en los últimos tiempos en la administración escolar. Aunque dichas teorías surgieron en el ámbito empresarial, eventualmente se han ido extrapolando a las organizaciones educativas, especialmente en las últimas décadas en que el énfasis en los modelos de desarrollo nacional está en la calidad.

Considerando únicamente los eventos más sobresalientes, es posible afirmar que las teorías de la administración han recorrido una trayectoria que va desde Smith en Inglaterra en el siglo XIX, con sus explicaciones de los cambios en las dinámicas de organización de empresas y funciones de los directivos a partir de la revolución industrial; pasando por Taylor en Estados Unidos a principios del siglo XX, con su teoría sobre la administración científica; Fayol, contemporáneo de Taylor, con su teoría clásica de la administración; Weber, contemporáneo de los dos anteriores, en Alemania, con el modelo de organización burocrática, cuya base es su teoría de organización social y económica; Mayo, en Estados Unidos, quien desarrolló la llamada Escuela de Relaciones Humanas; Demming y Jurán, después de la Segunda Guerra Mundial, como precursores del modelo de calidad, en la cual se adhirieron aportando ideas complementarias Feigenbaum, Crosby e Ishikawa para llegar hasta nuestros días con el modelo de Administración para la Calidad Total. En la década de los sesentas de siglo XX surge la Teoría General de Sistemas con Katz y Kahn y la Teoría de las Contingencias, llamada también Enfoque Situacional, con Mintzberg, las cuales de una u otra manera son consideradas en la aplicación de los modelos de calidad.

Ángulos de Visión de la Gestión Directiva

Se presenta a continuación algunos de los aspectos principales del transitar de la gestión directiva, partiendo de la revolución industrial surgen empresas que transitan de la producción artesanal a la asistida por máquinas y con ello a la producción en masa y eventualmente en línea. Paralelamente se desarrolla el fenómeno de la competencia, que provocaba en las empresas la necesidad de avanzar siempre a mejores niveles de eficiencia que las volviera más redituables, lo cual dio lugar a la especialización en el trabajo –considerando que a mayor especialización del obrero, mayor rendimiento- y a nuevos modelos de organización como es planteado por Smith en su obra

clásica *La riqueza de las naciones*. Dicha especialización alcanzó incluso a los encargados de las empresas quienes pasaron de ser expertos en la fabricación de cierto producto con aprendices que replicaban su técnica, a ser organizadores de diversas áreas especializadas como compras, la producción misma y ventas.

Taylor, llamado el padre de la administración científica, al observar en una empresa que el rendimiento de los trabajadores era ineficiente, desarrolla toda una teoría cuyo propósito es incrementar la producción a través de propuestas como el trabajo delimitado a la ejecución de una sola función estandarizada; mejora de ambientes físicos de trabajo, incluyendo la adecuación de instrumentos, herramientas y máquinas para minimizar el esfuerzo y el tiempo requerido para una tarea; y los incentivos económicos por producción –*homo economicus*–. Ello deriva en el planteamiento de un modelo de gerencia basado en cuatro principios:

1. Principio de planeación. Consistía en sustituir la improvisación y los métodos empírico-prácticos de los obreros por métodos basados en procedimientos científicos con referencia a la estandarización en tiempos y movimientos.
2. Principio de preparación. Proponía la preparación de máquinas que hicieran el trabajo más eficiente y la selección científica de trabajadores, con base en sus aptitudes y después prepararlos para producir más y mejor en la función específica para la que fueron seleccionados.
3. Principio de control. El gerente debe cerciorarse de que el trabajo se realice de acuerdo a los estándares establecidos para cada función.
4. Principio de ejecución. Establece que es imprescindible la diferenciación de atribuciones y responsabilidades para que haya disciplina y orden, lográndose con ello eficiencia en el trabajo.

Su teoría marcó una división muy clara entre el trabajo intelectual del gerente, encargado de planear y supervisar la ejecución de procesos estandarizados, y el trabajo manual del obrero, quien sólo debe seguir instrucciones.

Fayol se enfocó en la administración planteando cinco funciones básicas del administrador: planificación, organización, instrucción o mando, coordinación y control. Además propuso catorce principios esenciales para incrementar la eficiencia de los procesos administrativos los cuales siguen

siendo considerados como importantes hasta la fecha y entre los que resaltan la división del trabajo, la autoridad ligada a la responsabilidad, el orden, la equidad, la iniciativa y el trabajo en equipo. Fayol hace un listado de las cualidades que debe poseer un buen administrador destacando su mesura – hecha de tacto y experiencia-, orden, valor moral, responsabilidad, carácter conciliador y la preparación adecuada para el puesto.

Weber era sociólogo, a diferencia de sus dos contemporáneos Taylor y Fayol que eran ingenieros, lo que quizá influyó en que su modelo se enfocara más a la parte teórica que a la práctica de la administración. Weber llamó a su modelo de organización *burocracia*, planteando que la eficiencia de las organizaciones se basa en cinco principios que conviene citar por su trascendencia:

1. La autoridad formal de un jefe se deriva de su posición jerárquica.
2. Los puestos deben ser ocupados en función al desempeño de las personas y no por relaciones personales.
3. Debe existir un organigrama bien definido de puestos y funciones.
4. Las líneas jerárquicas deben estar bien ordenadas y cumplidas.
5. El administrador debe tener un buen sistema de control a través de reglas, procedimientos y normas de operación uniformes.

Este modelo se planteaba tan cerrado e impersonal que recibió algunas críticas en el sentido de que limitaba la iniciativa, era demasiado vertical en las líneas de mando, producía un sentimiento de alienación y sobre todo desfavorecía la solución negociada de problemas dada la rigidez de las normas y criterios.

Aunque el propósito teórico de Weber era eficientar el funcionamiento de las organizaciones y como tal este modelo fue adoptado por muchas instituciones públicas, Morín (2004) asevera que este modelo ha degenerado en una rígida dicotomía dirigente-ejecutor inhibiendo la responsabilidad personal y la solidaridad de la persona en lo individual hacia el grupo, lo cual favorece la holgazanería y la corrupción de los funcionarios, por lo que propone una desburocratización de la administración pública.

Los tres autores anteriores son los principales exponentes del enfoque clásico de la administración, después de ellos, alrededor de los años treinta del siglo XX, se desarrolló la llamada

Escuela de Relaciones Humanas cuyo principal representante fue Mayo, investigador de la Universidad de Harvard, quien a partir de diversos estudios concluyó que el comportamiento de los trabajadores estaba fuertemente influido por factores psicológicos y sociales, es decir elementos subjetivos como la satisfacción en el trabajo, el sentimiento de seguridad y pertenencia y las normas informales.

De hecho, se llegó al extremo de afirmar que para los trabajadores las necesidades sociales prevalecían sobre las económicas, por lo que los administradores debían enfocarse prioritariamente en el bienestar de los trabajadores, su motivación y en mantener sanos canales de comunicación. A este modelo se le criticó el dejar de lado los aspectos formales imprescindibles de una organización.

Después de la segunda guerra mundial, y principalmente en Estados Unidos y Japón, surgieron los modelos administrativos enfocados en la calidad, los cuales continúan vigentes y en desarrollo. Los primeros teóricos de este enfoque fueron Demming y Jurán, quienes revolucionaron la administración de las empresas al proponer que la resistencia cultural era el principal obstáculo a vencer en la búsqueda de calidad no sólo en los productos finales sino además en los procesos. Ante ello, Jurán propone un enfoque de gestión con tres componentes:

- Planificar la calidad.
- Controlar el proceso de calidad.
- Mejorar la calidad.

En el último componente Jurán propone algunas medidas que parten de crear conciencia en todos los involucrados en la organización de la necesidad y oportunidades de mejorar; la creación de planes y el establecimiento de metas para la mejora; la capacitación necesaria; comunicar resultados; reconocer el éxito y mantener la motivación.

Con base en las aportaciones de Deming y de Jurán y la introducción del concepto de Calidad Total propuesto por Ishikawa -en la cual la calidad se encuentra no sólo en cumplir con especificaciones de proceso y producto con base en estándares, sino en la satisfacción del consumidor-, se gesta en la empresa japonesa el sistema de Círculos de Calidad.

Este sistema se caracteriza por el rompimiento de las líneas jerárquicas verticales para abrirse a canales de comunicación y de interrelación en los cuales se valoran las aportaciones de los trabajadores de todas las áreas, en la búsqueda de la calidad total.

La teoría de sistemas, desarrollada en la década de los sesentas del siglo XX por Katz y Kanh, considera a la organización como un sistema abierto en con una interdependencia permanente con el entorno, al cual influye y por el cual es influida.

Por último mencionaremos la Teoría de las Contingencias o del Enfoque Situacional, cuyo principal exponente fue Mintzberg, en la cual se establece que no existe una mejor manera de administrar que funcione para todas las organizaciones sino que las estructuras y sistemas deberán desarrollarse en función a las características propias de los intereses de la organización –reflejados en la misión y visión– y del medio en que operan. Dichas características diferenciales se consideran variables contingentes.

Regresando al asunto de la educación básica en México, en la gestión directiva podemos observar el reflejo de los modelos de administración expuestos. Además del surgimiento del Programa de Escuelas de Calidad y el movimiento de planeación estratégica institucional, se introduce el concepto de calidad con el uso indiscriminado de indicadores de resultados como aprovechamiento escolar, eficiencia terminal y exámenes estandarizados, y eventualmente se fue avanzando a procesos, de tal manera que con la implementación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) bajo una nueva modalidad se observa que los rasgos de la normalidad mínima en la escuela planteados son evidencias de un enfoque hacia la mejora de la calidad del servicio en ambos aspectos: procesos y productos lograr la mejora.

A través del CTE se promueve una gestión directiva que rompa con la verticalidad jerárquica impulsando la sinergia a través de la participación comprometida de todos los actores del hecho educativo en la definición de metas y estrategias de mejora, así como en la implementación y evaluación de las mismas.

En la conformación del plan de mejora escolar no sólo es necesario sino imprescindible considerar la realidad escolar tanto como las características del contexto en el cual se ubica la institución, ya que ello determinará la viabilidad y pertinencia de las acciones seleccionadas. Es decir,

aunque las normas de operación del CTE son las mismas para todas las escuelas, su operatividad es diferenciada por las dinámicas propias de la escuela en interacción con el entorno social, demográfico, político y económico.

La Calidad Educativa

Al hablar de competencias y estándares estos relacionados con la función directiva, es imprescindible partir de una conceptualización básica de tales términos los cuales se desprenden a su vez del concepto de calidad.

La calidad de la educación toma relevancia a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (UNESCO, 1990) en la cual se declara que: "La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa.

Deben eliminarse de la educación, todos los estereotipos en torno a los sexos; ampliar el acceso a la educación básica de calidad satisfactoria es un medio eficaz para fomentar la equidad" (:Art. III, párrafos 1 y 3). En México se reconoce oficialmente que la calidad de la educación básica es deficiente, lo cual da lugar a la firma del ANMEB, cuyo propósito fundamental es elevar la calidad de la educación pública a través de mejores escuelas (SEP-SNTE. 1992).

A partir de entonces se han desarrollado diversos conceptos de calidad aplicados a la educación. Schmelkes (1995) plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos; las capacidades para la participación democrática; el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes.

Para Latapí (1996) la calidad es la concurrencia de cuatro criterios: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macro planeación, mientras que en el plano micro la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno y culmina en la actitud de éste ante el aprendizaje.

Con respecto al Programa de Escuelas de Calidad, en sus lineamientos establece que una escuela de calidad es aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de sus alumnos, donde todos se comprometen con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos, constituyéndose en un centro seguro y útil a su comunidad.

El programa propone estándares de desempeño de la comunidad escolar como una herramienta para planear y evaluar enfocados hacia la calidad educativa.

En cuanto a las competencias, Moreno (2010) destaca que el término aparece desde 1776 con el libro clásico de Adam Smith: La riqueza de las naciones. A partir de ahí emigra a diversas áreas llegando a la educativa y asentándose fuertemente en ella, hasta el punto de que el modelo pedagógico de educación basado en normas y habilidades competentes se ha convertido en el principal de la época contemporánea.

En referencia al significado conceptual de competencia, el autor establece que es una polisemia en la que coinciden: la vertiente gerencial empresarial, la sociología del trabajo de McClellan, la competencia lingüística de Chomsky, el cognitivismo de Piaget, las competencias económicas de los clásicos y neoclásicos, los evolucionistas tecnológicos y la teoría neoinstitucional; llegando a la formulación de un individuo competente, un ser apto o capaz de hacer.

Al extender dicho concepto a la educación, la curricula educativa que lo estructura conlleva conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes tendientes hacia un fin. Conforme a Moreno (2010) el Modelo Educativo Basado en Competencias surge desde los inicios de los años 90, promovido por el Banco Mundial para el nivel medio superior y la modalidad tecnológica -CETIS, CBTIS, Conalep y escuela básicas de capacitación-, con el nombre de educación basada en normas de competencia laboral. De manera paulatina se extendió a todos los niveles y a casi todas las modalidades educacionales.

Los estándares de la función directiva aparecen en México en su versión más definida en el 2010 en una propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa y de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP, 2010a), como parte de la política educativa para la transformación de la gestión escolar y el mejoramiento permanente del logro educativo.

En la realidad del Sistema Educativo Mexicano, el criterio aplicado para otorgar el cargo de director de escuela en educación básica es la puntuación por escalafón, sistema basado en la asignación de puntos a aspectos como: fichas escalonarias, preparación académica y producción literaria. En tales factores no se incluye una evaluación en competencias para la gestión escolar, y después de la asignación de plazas tampoco se contempla la capacitación en dicha área, por ello directores y subdirectores suelen iniciar su función sin preparación previa para la misma, basados únicamente en instrucciones del supervisor, observaciones que han realizado de otros directivos y el sentido común (Aguilera, 2011).

Este hecho aunado a la continua rotación de directivos en las escuelas representa un problema para la conformación y continuidad de proyectos escolares que permitan avances significativos hacia una educación de calidad, dado que la función directiva es fundamental para la vida escolar; porque de ella depende la organización de la escuela, la planificación, el seguimiento, la evaluación, la implementación de las reformas, la gestión de recursos y un sinnúmero de actividades que permiten generar las condiciones propicias para función educadora de la escuela y los alumnos obtengan los resultados académicos esperados.

Las Competencias en Educación

El propósito declarado en el contexto latinoamericano y particularmente en México es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población, reconociendo su insustituible participación en la tarea de educar.

La actual tendencia en cuanto a lineamientos requeridos por el sistema educativo van relacionados con la adquisición de competencias; el modelo por competencias se ha instaurado como directriz de las reformas del sistema educativo en el contexto global y de ahí surge la preocupación de diversos expertos en el área para dar una conceptualización universal que propicie la inserción de amplia aceptación. El proyecto Tuning, el informe SCANS, DeSeCo entre otros, generan diversas categorizaciones que proveen al sistema educativo de un abanico de posibilidades para elegir la clasificación de competencias de acuerdo a su propia contextualización.

Diversos autores presentan una huella palpable de la conceptualización, caracterización que propicia una reflexión crítica sobre la categorización de las competencias.

Perrenoud (2007); propone diez competencias para enseñar; establece que el término competencia requiere de un análisis específico y da la siguiente definición: "familia de situaciones complejas con una estructura idéntica, una competencia moviliza varios recursos: saberes, capacidades o habilidades, actitudes, valores, una identidad, una relación con el conocimiento, el poder, las responsabilidades y el riesgo.

Apropiarse de los recursos solo es una condición necesaria; la competencia solo existirá plenamente si el actor los moviliza juntos, los pone en sinergia para tomar una decisión, resolver un problema, guiar una acción adecuada (Perrenoud, 2001).

Su propuesta no solo incluye una categorización de 10 competencias: organizar y animar situaciones de aprendizaje; manejar la progresión de los aprendizajes; diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; involucrar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e involucrar a los padres de familia; utilizar nuevas tecnologías; enfrentarse a los deberes y a los dilemas éticos de la profesión, manejar su propia formación continua.

Establece de forma clara estrategias que favorecen su inserción en el ámbito educativo como responsable de la formación de competencias para la vida. Los requerimientos actuales de la sociedad demandan un cambio en la educación, requiere estar vinculada con procesos de solicitud del sector laboral, se pretende con esto proporcionar mano de obra especializada con conocimientos específicos en determinados campos, habilidades y destrezas factibles de adaptación a la dinámica presente en el siglo XXI.

Aborda un "inventario" de competencias, a manera de reflexión y propuesta que invitan al docente a redescubrirse e inventar, de acuerdo a la realidad de su experiencia y práctica, nuevas competencias profesionales para enseñar, para conducir la progresión de aprendizajes, implicando a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo.

Zabalza (2003), realiza una remembranza en sus investigaciones para especificar los parámetros de un buen profesor, cuestiona, reflexiona de forma crítica sobre el recorrido y presencia en la sociedad del profesor; cómo a través de él la sociedad ha permeado en una sociedad del conocimiento en donde el establecer una formación adecuada conduce al éxito del individuo; cómo se requiere que al pasar por un aula universitaria refleje de forma contundente en el estudiante la diferencia palpable del que no pudo transitar en el ámbito universitario.

Marchesi (2000), investigador de los procesos evolutivos de la sociedad, realiza un análisis de la necesidad de evolución del ámbito educativo y presenta una definición sobre el concepto de competencia y a la vez proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar una cuestión a la vez nuclear y extremadamente compleja de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares. Sería incorrecto, sin embargo, limitar su interés a este aspecto instrumental, de herramienta útil para concretar las intenciones educativas. En

realidad, la importancia del concepto reside, sobre todo, en los matices que aporta a la manera de entender el aprendizaje escolar.

Marchesi, (2000), considera que ser competente en un ámbito determinado es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con él.

Adoptar un enfoque por competencias en la educación significa, entre otras cosas, negarse a dividir los aprendizajes escolares de su aplicación y uso; poner el acento en la integración de los diferentes tipos de contenidos de aprendizaje –conocimientos, habilidades, actitudes, valores– que movilizan las competencias; incluir los contextos y las situaciones de adquisición y de uso de las competencias como un ingrediente fundamental del aprendizaje escolar; o aún, vincular la evaluación de los aprendizajes escolares a su utilización en contextos *auténticos*.

Dentro de su propuesta menciona que la educación del futuro deseable debe contener lo siguiente: el compromiso de los poderes públicos y de la sociedad con la educación; un cambio en la organización y el funcionamiento de las escuelas; la necesaria implicación de los padres; una revisión radical de la situación de los profesores y una nueva manera de enseñar.

Como psicólogo evolucionista propone una serie de cambios que influyen en todos los ámbitos de la sociedad contemporánea y sugiere que para lograr la calidad en educación se requiere de una ruptura paradigmática que ofrezca nuevas alternativas para el siglo XXI.

Roegiers (2007), realiza una propuesta llamada “Pedagogía de la Integración” en donde ofrece una visión de las competencias e integración de los conocimientos de enseñanza. De inicio define competencia incorporando la noción de movilización de varios recursos para hacerle frente a diferentes situaciones significativas que provienen de la misma familia (el término de situación lo emplea en toda su propuesta), considera que las competencias poseen tres elementos fundamentales:

- a) Situaciones significativas producto de la misma familia.
- b) Es una noción de uso común que designa frecuentemente el entorno dentro del cual se realiza una actividad.
- c) Se desarrolla un acontecimiento.

Características:

- a) Se trata de una situación de integración: una situación compleja que comprende información esencial e información parásita y que pone en juego los aprendizajes anteriores.
- b) Hay una producción esperada, claramente identificable: la solución a un problema, un objeto de arte, un objeto funcional, un plan de acción, etc.
- c) Como resultado de lo anterior, el término "situación" no es estrictamente equivalente al término "situación didáctica", es decir, una situación de aprendizaje organizada por el docente, se trata justamente de una situación-problema concreta a la que el estudiante enfrenta, solo o con otros.

Constituyentes de una situación:

- a) El soporte es el conjunto de elementos materiales que le son presentados al educando: texto escrito, ilustración, foto. Se define por tres elementos:
 - a.1 Un contexto, que describe el entorno en el cual uno se sitúa;
 - a.2 La información sobre la cual el educando va a actuar; de acuerdo a cada caso, la información puede estar completa o con lagunas, ser pertinente o parásita;
 - a.3 Una función, que determina con qué objetivo se realiza la producción.
- b) La tarea es la anticipación del producto esperado.
- c) La consigna es el conjunto de instrucciones de trabajo que le ha dado carácter significativo de una situación:

Sensibiliza al educando y le proporciona el deseo de ponerse en movimiento, le da sentido a lo que aprende.

Es relativa al componente conativo del aprendizaje, es decir, al componente vinculado al esfuerzo que el educando está dispuesto a aceptar en los aprendizajes.

La noción de familia de situaciones en relación a un conjunto de situaciones cercanas una de otra en donde los parámetros están:

- a) Vinculados al soporte de la situación, es decir, al material que se le proporciona al alumno
- b) Vinculados al tipo de tarea: su grado de complejidad, el nivel de precisión esperado, el volumen de la producción, el material del que se dispone para realizarla, etc.

De ahí podemos formular una competencia, garantizar que lo que se declara ser una competencia, sea en realidad una competencia.

En otras palabras, es necesario dimensionar el enunciado de manera tal que sea realmente el

de una competencia y no el de una capacidad ni el de un objetivo específico: debe ser lo suficientemente preciso como para que dos personas diferentes puedan poner la misma realidad detrás de las mismas palabras, pero conservando ante todo su carácter integrador.

Su propuesta innovadora llega de alguna manera a cuestionarnos si las competencias requieren de situaciones familiares significativas para poder ser insertadas en la vida futura del estudiante.

Popkewitz (2000), insiste sobre el hecho de que es imprescindible que la investigación lleve a cabo una autorreflexión, con el propósito de cuestionar la retórica seductora del cambio y las características que vinculan las configuraciones sociales del pasado con las condiciones sociales actuales. El sistema educativo conforma un presente forjado en el pasado y con visión de un mejor futuro.

Tobón (2006) se refiere a competencias como las características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo. Se identifican así con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza (cognoscitivos, afectivos y procedimentales) para resolver situaciones profesionales concretas.

Para Le Boterf (2001:121) la competencia supone poner en acción destreza, aptitudes, comportamientos actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución. La competencia implica una acción, un saber actuar, movilizar, combinar, transferir - la competencia está contextualizada - y con vistas a una finalidad.

El concepto de competencia es utilizado desde hace tiempo en el campo de la formación profesional, abriéndose camino, poco a poco, en todo el sistema educativo y en los procesos de formación continua, donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos.

Competencias en la Gestión Escolar

El enfoque por competencias ha tomado fuerza en el ámbito educativo en los últimos años y aparece frecuentemente recomendado en los informes realizados por la UNESCO (2008) y la OCDE (Vázquez: 2007), entre otros. Algunas ideas centrales de este enfoque se resumen en ideas como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, conocidas como competencias para la vida.

Zabalza (2007:10) aporta algunas definiciones de competencia aplicadas en educación:

1. Conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los profesionales (en este caso los docentes) deben poseer.
2. Conjunto de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente.
3. Ejercicio eficaz de una función. Eficacia que se establece con base en el resultado de las operaciones llevadas a cabo por el profesional, los cambios logrados en su actuación.
4. Conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc. que se supone que han de caracterizar la actuación del docente

Aunque dicho autor se enfoca en las competencias docentes del profesorado universitario, al hablar de competencia como el ejercicio eficaz de una función; aplica dicho concepto a todos los involucrados en el hecho educativo.

Hasta este momento es posible afirmar que el enfoque por competencias es un concepto holístico de la educación, que va más allá de la competitividad pues abarca la puesta en práctica conjunta e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de problemas específicos de la vida personal, pública y laboral.

La estructura de una competencia la conforman tres componentes: acción, objeto y condición, que es parte del contexto en que se ejerce la competencia, Tobón (2006: 5) y Sarramona (2004: 45), de manera tal que podemos inferir que una competencia es una combinación adecuada de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea, acción o proceso intelectual propios del desempeño profesional en un contexto definido.

En cuanto al aprendizaje, detrás del concepto de competencias hay toda una teoría psicopedagógica que pone énfasis en el desarrollo de capacidades más que en la simple asimilación de contenidos, por lo que para desarrollarse deben apoyarse en experiencias y actividades de aprendizaje, es decir, es necesario poner en práctica el aspecto teórico (saber/conocer), el procedimental (saber/hacer), así como el actitudinal (saber/ser), es decir una integración del conocimiento, la reflexión sobre cómo el sujeto procesa la información y como la transfiere a otros contextos llegando de esta manera a la metacognición.

Como puede observarse, las competencias en el terreno educativo tienen diversas acepciones y lecturas. No existe una definición única y consensuada respecto de este concepto, pues hay quien le atribuye más peso a conocimientos, o habilidades y destrezas, o a las actitudes y valores Agudín

(2007), Ruiz (2010), Bar (2007), Sarramona (2007); sin embargo, hay ciertos rasgos que son comunes en todas las definiciones que se dan al interior de este enfoque:

- La competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.
- Alguien se considera competente debido a que al resolver un problema o una cuestión, moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.
- El enfoque por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes.
- El enfoque por competencias no tiene que ver con ser competitivo, sino con la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, e interactuar y aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social y ecológico.

Enfocándonos en el director de una institución educativa, para la UNESCO (2000) los directivos son individuos pluridimensionales cuyo desarrollo es propio de un proceso intra e intersubjetivo. Son sujetos histórico-sociales, de gran incidencia en un tiempo y en un espacio específico, capaces de impulsar una identidad colectiva propia de la escuela a su cargo.

Son personas a quienes se les designa o autoriza patentar un poder, teniendo que asumir la responsabilidad de organizar, operar y administrar una escuela, teniendo que rendir cuentas de su buen funcionamiento. Dicha autoridad institucional es externa al sujeto que la recibe en el sentido de que es independiente de su calidad moral.

Al analizar los acuerdos 97 y 98 a la luz del nuevo modelo de gestión escolar planteado por el PEC (SEP, 2010a) resalta el énfasis en una gestión directiva de tipo verticalista, donde la responsabilidad recae en el director quien a su vez asume la máxima autoridad en la dinámica de la escuela, con una marcada jerarquización en la toma de decisiones, enfatizándose el trabajo de tipo individualista, mientras que en el nuevo modelo promueve el trabajo colaborativo, de búsqueda de consensos, de liderazgo compartido, de innovación y de mayor autonomía escolar.

El nuevo modelo conceptualizado como gestión escolar, a pesar de que aparece el discurso y la norma desde la década de los noventa, no ha sido aplicado a profundidad en la función directiva por diversas causas. Una de ellas se ubica en los ámbitos de formación, capacitación y selección de directivos; deberían estar enfocados en garantizar a quien desempeña dicho cargo, tenga los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para responder con eficiencia y eficacia a los requerimientos de su función.

Ahondando en la idea de la gestión escolar, sabemos que esta cobró auge en México a partir del Programa para la Modernización Educativa, impulsado durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Dicho Programa incluyó en 1992 la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el cual la escuela es reconocida como centro del sistema educativo y se considera, entre otros aspectos, que la función directiva, hasta entonces un puesto destinado a la administración debería entrar en un proceso de transformación para ubicar el plano de la gestión pedagógica sobre la gestión administrativa (SEP-SNTE, 1992). Uno de los asuntos principales y muy discutidos del ANMEB fue la revalorización de la función magisterial, la cual se abordó desde seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, la vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social hacia el maestro. A partir de ello surgió en 1992 el Programa Emergente de Actualización del Maestro, cuyo propósito fundamental era fortalecer los conocimientos de los maestros y con ello coadyuvar al mejor desempeño de su función: docente, directiva o de supervisión; combinando la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros.

En el documento de creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SEP, 2008), se hace referencia a la necesidad de definir las competencias profesionales que los maestros requieren desarrollar para desenvolverse de manera eficiente en las diversas funciones de la profesión, básicamente docentes, directivas y de supervisión en la educación básica; con el fin de que sirvan como referentes para la definición de las políticas y acciones de formación continua y superación profesional de los maestros de educación básica en servicio.

A pesar de ello, no existe un documento oficial nacional que defina las competencias mencionadas, más allá de lo considerado en el Programa Escuelas de Calidad, el cual no es implementado de manera generalizada en todas las escuelas del nivel básico. A pesar de ello, surge

del sistema anualmente un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, como una compilación de programas de estudio disponibles y autorizados para maestros en servicio en sus distintas funciones: directivas, docentes y de asesoría técnico pedagógica en los distintos niveles de educación básica, cuya oferta era dictaminada por evaluadores independientes convocados por el Consejo Nacional para la Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

Otro factor derivado del ANMEB que incidió en los procesos de formación continua de directivos y docentes de educación básica, fue la creación del Programa Carrera Magisterial en 1993, como un mecanismo de promoción horizontal que permitía acceder a niveles salariales superiores a partir de la competencia entre pares con base en la preparación académica; la participación en cursos de actualización; el desempeño profesional demostrado en cada ciclo escolar y la antigüedad en el servicio. Aunque el desempeño profesional es uno de los factores evaluados, en dicha evaluación no se tenía como referente competencias o estándares de desempeño (Gairín y Castro, 2011).

El planteamiento de la UNESCO (2000) respecto a la nueva gestión educativa es que esta tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, rompiendo las barreras de inercia y temor, favoreciendo la claridad de metas, en la cual el énfasis no sea más controlar a los sujetos, sino propiciar múltiples espacios de formación en competencias para todos los actores del sistema, que originen una sinergia capaz de promover una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso.

La implementación de dicha gestión escolar, que de alguna manera implica una mayor autonomía en la definición de política educativa desde la escuela ha dado lugar a la necesidad de un cambio radical en la función del director, requiriéndose ahora más que meros administradores, a personas capaces de dirigir y que sean, a la vez, eficientes organizadores. (CEPAL-UNESCO. 1992).

López (2011) coincide con esa idea mencionando que la dinámica escolar ha entrado a estadios de complejidad creciente, lo cual trae nuevas responsabilidades y desafíos a los directores. En este contexto la labor del director escolar ya no se circunscribe a gestionar desde un enfoque burocrático o de velar por que los lineamientos curriculares y pedagógicos sean implementados en

las aulas, sino que se vuelve imprescindible que sean visionarios educativos; capaces de liderar procesos de cambio; inspirar y motivar a docentes, alumnos y padres; resolver conflictos; encabezar la planificación pedagógica de la institución; coordinar equipos de trabajo; relacionarse con la comunidad; gestionar recursos y administrar la escuela.

Hablamos de imprescindible por el hecho de que la investigación educativa de las últimas décadas ha convergido en lo determinante de la función directiva en los aprendizajes de los alumnos, proponiendo que el director, más allá de todas las funciones inherentes a su cargo, se focalice en liderar procesos de mejora en la enseñanza y en los aprendizajes, ante lo cual López (2011) señala tres aspectos fundamentales para lograr este objetivo:

1. Desarrollar un conocimiento profundo de cómo apoyar y fortalecer el trabajo de los docentes, e implementar estrategias en función de ello.
2. Gestionar el currículum para promover el aprendizaje de los alumnos.
3. Transformar las escuelas en organizaciones más efectivas que promueven el aprendizaje de todos los docentes y los alumnos.

Es conveniente comentar que los estándares de gestión, aunque en una forma menos desarrollada, estaban ya incluidos en la propuesta desarrollada e impulsada desde el año 2001 por el Programa Escuelas de Calidad.

Identificación de las Competencias Directivas en Educación Básica

A nivel internacional no existe un acuerdo generalizado acerca del concepto de las competencias del director escolar; un punto común entre los distintos sistemas es el considerar la dualidad educador-directivo, pero situándose cada país en una posición determinada del continuo hipotético que existe entre uno y otro extremo. En algunos países se concibe al director principalmente como un educador, aun cuando deba cumplir funciones administrativas, mientras que en otros se sobre enfatiza su función como el responsable de la organización escolar. A partir de lo anterior, las competencias y funciones de los directores reflejan esa dualidad; parecen tener responsabilidades tanto en el plano pedagógico como en el relacionado con la administración de las escuelas. En cuanto a las reformas educativas nacionales han tendido a reforzar los aspectos de su

trabajo más orientados al plano administrativo, algunas otras, como la mexicana, han reforzado el papel pedagógico del director.

Dicha tendencia en el sistema educativo mexicano implica la necesidad de contar con personal con competencias que posibiliten su buen desempeño en contextos complejos, en los que aplicando conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes, responda a las necesidades de la comunidad educativa y guíe a los docentes hacia la construcción de comunidades de práctica, impulsando con ello mejores y mayores aprendizajes en los alumnos (Gairin y Castro. 2011).

Las competencias directivas han sido abordadas por distintas organizaciones, autores e instancias de gobierno. En el documento de creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SEP, 2008), se hace referencia a la necesidad de definir las competencias profesionales que los maestros requieren desarrollar para realizar de manera pertinente las diferentes funciones a lo largo de su carrera y que a la vez sean un referente para la definición de las políticas y acciones de formación continua y superación profesional de los maestros de Educación Básica en servicio.

Respecto a las competencias profesionales de los directivos y supervisores, la propuesta de trabajo presentada (Gairín y Castro. 2011:31) señala que la educación del siglo XXI exige un perfil profesional amplio de quienes dirigen la gestión de los centros educativos.

Para ello se requiere el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales de diferente naturaleza:

- Conocer la estructura y el funcionamiento del sistema educativo e identificar los principales retos educativos.
- Aprender a comunicarse con el entorno social y con la estructura educativa para garantizar el desarrollo de los centros escolares.
- Identificar y gestionar la atención de las necesidades de formación continua y superación de los profesionales de la comunidad educativa, incluyendo la asesoría académica a los profesores y colectivos.
- Comprender y manejar diferentes formas de liderazgo y trabajo colectivo para el ejercicio de la función directiva.

- Manejar y resolver los conflictos institucionales de tipo laboral, socio-afectivos y académicos a través de estrategias dialógicas, condensadas basadas en la normatividad, el respeto y la tolerancia.
- Comprender la micro-política de la escuela, reconociendo del valor que tiene la diversidad de metas, intereses, objetivos y relaciones de poder en el contexto organizativo.
- Construir e implementar, de manera colaborativa, proyectos de transformación e innovación escolar.
- Manejar las tecnologías básicas de la información y la comunicación, su uso en procesos educativos y de gestión institucional.
- Evaluar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.
- Diseñar y desarrollar mecanismos de evaluación e intervención educativa.
- Dominar los códigos en los que circula la información social necesaria para la participación ciudadana; uno de los cuales es el manejo de una segunda lengua.

En la Antología de Gestión Escolar, publicada por la SEP (2009), un directivo debe tener las siguientes competencias en las cuales se observa una clara tendencia hacia el extremo pedagógico:

1. Ética. Que le permite actuar razonablemente en el contexto de las relaciones interpersonales y al mismo tiempo exige la comprensión del contexto socio-cultural, asumiendo un compromiso social como tarea definitiva.
2. Comunicativa. Capacidad de interactuar comunicativamente con el contexto, manteniendo una interrelación dialógica, desarrollando la capacidad de interpretar y comprender el mundo natural y social, y dando apertura a la participación colectiva en la toma de decisiones que les competen, es decir viviendo una democracia participativa, en la que los sujetos reconocen los contextos y significan sus acciones.
3. Pedagógica. Le permite apoyar la cultura áulica.
4. Interactiva. Capacidad de comunicarse y entenderse con el otro, viviendo la tolerancia, la convivencia y la cooperación, promoviendo el respeto por lo propio y lo diferente, reconociendo errores con el fin de superarlos y con la certeza de que no hay certezas ni conocimientos acabados.

Tal vez una de las mejores descripciones de las competencias directivas en México son las definidas para la Educación Media Superior en el Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior, emitido por la Secretaría de Educación Pública en noviembre del 2008 (Anexo 1). En dicho documento el Artículo 4º especifica que las competencias del director, las cuales definen su perfil, se sustentan en cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social. Dichas competencias se describen en el Artículo 5º se describen las competencias y sus principales atributos. Las competencias señaladas son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB.
3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.
6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

El Marco para el Diseño de Programas Académicos de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013, presentado por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) y sustentado en documentos de política educativa como el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación, así como en documentos normativos de la Reforma Educativa, representa uno de los documentos más actuales en México en los cuales pueden observarse las competencias directivas.

Dicho documento tiene como propósito establecer los criterios que las instituciones participantes deberán atender para el diseño de sus propuestas académicas -cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados- apegadas al diagnóstico de detección de necesidades y a los requerimientos de formación continua y superación profesional de maestras y maestros de todos sus niveles y servicios en la Educación Básica (SEP. 2012)

Las competencias enunciadas en dicho marco, son inherentes a las mayores demandas hacia la función directiva, derivadas de las profundas y continuas transformaciones sociales y a la concepción de que su actividad debe ser dinámica, reflexiva y no limitarse al espacio escolar sino extenderse hacia el contexto comunitario en el que se desarrollan los alumnos.

Las competencias del director de escuela de educación básica a tomar en cuenta son:

- Conoce el sistema educativo mexicano, su historia y el marco normativo vigente, para contar con los elementos de comprensión de las transformaciones y articulación de la educación básica y mejorar así la gestión escolar.
- Incorpora en la gestión institucional la participación del colectivo escolar así como de las madres y padres de familia para generar condiciones de corresponsabilidad en la mejora del logro académico de las y los estudiantes.
- Reflexiona sobre las diferentes dimensiones de la gestión escolar para atender los retos educativos actuales.
- Promueve la gestión democrática y la creación de ambientes escolares de respeto, tolerancia, inclusión, equidad, apego a la legalidad y aprecio por la diversidad, para la promoción del trabajo cooperativo basado en la confianza y la reciprocidad.
- Domina los estándares curriculares, los contenidos temáticos y encabeza el liderazgo académico de la comunidad escolar, propiciando ambientes escolares adecuados para el aprendizaje, para la aplicación de las propuestas pedagógicas y didácticas contemporáneas y la formación de las y los maestros de su escuela.
- Aplica habilidades comunicativas para favorecer el diálogo en la resolución de conflictos y favorece relaciones interpersonales propicias para el respeto y el aprendizaje colectivo.
- Promueve la implementación de proyectos escolares e involucra al colectivo docente en su diseño, desarrollo y evaluación continua para la mejora permanente de los aprendizajes de las y los alumnos.
- Promueve el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación como parte integral de los procesos educativos y de gestión institucional.
- Planea el desarrollo institucional y escolar atendiendo a resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera) para mejorar sus competencias profesionales.

El análisis de diversos autores presentan un perfil idóneo del director en donde se especifican diversas características que nos permiten realizar una imagen idónea; López (2000) considera que el director debe ser democrático y no autoritario, dialógico, positivo, evaluador, colaborador, líder, motivador, transformador, innovador, autoridad moral, concededor, guía, incentivador, responsable, institucional, pedagógico, autoevaluador, comprometido, asesor, ético, analítico, orientador, administrador y además debe participar activamente en la formación de su personal.

En cuanto a Mezzadra y Bilbao (2011), sostienen que las competencias indispensables para que una persona funja como director de una escuela son las siguientes:

- Capacidades para liderar procesos de mejora pedagógica.
- Capacidad de fomentar relaciones humanas y un clima de convivencia con todos los actores de la comunidad.
- Capacidad para gestionar recursos y tiempos.
- Una visión de justicia educativa acorde con una definición integral del derecho a la educación.
- Capacidad para abrir y articular la escuela con el medio local.
- Conocimiento del contexto.

Retamal (2012:129) indica que las competencias del director de una institución educativa deben estar desarrolladas en áreas como:

- Evaluación y monitoreo
- Planificación y currículum
- Organización
- Gestión de proyectos
- Interacción familia-escuela
- Manejo y resolución de conflictos

Como puede observarse, las competencias de un director de escuela de educación básica suelen plantearse en forma muy concreta, como enunciados simples, algunos parecen más una lista de funciones, y salvo en el caso del Acuerdo 449, no se presentan indicadores que permitan evaluar de una manera objetiva el nivel de desempeño de los directores en cada una de ellas con el fin de establecer políticas de formación y capacitación enfocadas a áreas de oportunidad específicas.

En términos generales las competencias consideradas se ubican en las dos grandes dimensiones mencionadas al inicio de este apartado y tienen que ver con las funciones pedagógicas y las meramente administrativas.

Formación y Capacitación en Competencias Directivas

Diversas investigaciones a nivel internacional, algunas de ellas coordinadas desde la UNESCO (2005) han mostrado que el director de una institución escolar influye considerablemente en la calidad de la misma, sobre todo bajo los nuevos modelos de gestión escolar los cuales implican la ejecución de más tareas y de mayor complejidad. A pesar de ello, son pocos los países que poseen instituciones especializadas para adquirir competencias en materia de dirección de centros docentes y donde dichos estudios y competencias son requisito para ocupar el cargo. En la mayor parte de los países del orbe, México entre ellos, el ascenso de docentes a posiciones directivas se da sin haber recibido capacitación para el puesto.

Conforme a estudios de la UNESCO (2008), las exigencias del cargo de un director de escuela en educación básica, trascienden por mucho lo que se pretende desarrollar como competencias específicas de directivos, mediante la mayor parte de los currículos actuales de capacitación, en la mayor parte de los países. Aunque abundan las ofertas de formación y capacitación para docentes, pocas se enfocan a las elaboradas a partir de aportes teóricos prestados por otros ámbitos organizacionales.

Con base en lo antes mencionado, la UNESCO (2008) hace algunas recomendaciones a los sistemas educativos entre las que destacan dos de ellas en gestión escolar, estas suelen estar estandarizadas como dispositivos de formación. El primero es la creación de un instituto de formación en gestión educativa que brinde especialización general en competencias directivas y que se extienda a través de postítulos correspondientes a los diversos niveles educativos. Incluso se sugiere que la formación en dicho instituto sea un requisito para los candidatos a puestos directivos. El segundo corresponde a un programa de enseñanza, seguimiento y apoyo para directores noveles que tome en cuenta tanto los conocimientos y experiencias previas de las personas, así como las necesidades específicas de la escuela y contexto donde laboran.

De manera complementaria a las dos propuestas se sugiere la conformación de redes profesionales que sirvan como foros de aprendizaje colaborativo entre pares, brindando apoyo a los directores en las múltiples dificultades que el trabajo cotidiano en la escuela le va presentando y coadyuvando en su capacitación.

Como puede observarse, las propuestas, tal y como Cantero y cols. (1999) lo aseveran, dejan ver que los modelos de formación tradicional y lineal han quedado obsoletos, dando paso a nuevas estrategias de formación basadas en competencias y en la "gestión-acción". Es decir, bajo el modelo de gestión escolar la formación de los cuadros directivos ha de ser basada en competencias, siendo insuficientes los cursos, talleres y posgrados, entre otros, que se avocan únicamente a la parte cognitiva. Las competencias no se quedan ahí sino que destacan el carácter aplicativo y dinámico de los aprendizajes. Aplicativo porque una persona es competente al ser capaz de resolver problemas propios de su ámbito. Dinámico porque se adquieren y desarrollan a través de la acción.

Por supuesto esto no deja fuera los conocimientos, por el contrario como afirma Zabalza (2006) la formación en competencias se enfoca en el desarrollo de aprendizajes que permitan actuaciones pertinentes basadas en conocimientos, no en la simple práctica, planteando que la capacidad de actuación de un directivo no surge de manera espontánea sino que precisa de previos conocimientos especializados.

Una de las áreas críticas de formación y capacitación por competencias de directivos escolares tiene que ver con el liderazgo compartido, fenómeno inherente a la gestión escolar que aunque se consideraba en el discurso de modelos anteriores, debido a la visión vertical del poder, no tenía una aplicación práctica generalizada.

Mezzadra y Bilbao (2011) mencionan que existe consenso internacional en el sentido de que dada la creciente complejidad en el gobierno de una escuela, es imprescindible que el liderazgo sea compartido o distribuido. La transformación de la vida escolar en los últimos años ha incluido un incremento de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la toma de decisiones lo cual implica cambios significativos en el gobierno de las escuelas.

Esta dinámica ha dado origen a la incorporación de órganos de gobierno colegiados en los cuales suelen estar presentes o representados personal docente y de apoyo, padres y madres de familia, el alumnado, personas de la comunidad; cuya injerencia en la toma de decisiones es variable, pero que a fin de cuentas manifiestan que la dirección de la escuela a cargo de una única persona es

un fenómeno en desaparición, con una marcada tendencia a que el gobierno de las escuelas se convierta en una responsabilidad compartida (López, 2011).

El cambio, de un modelo donde la autoridad de una institución escolar se concentraba en una persona, a otro que involucra a variados actores, implica para el director el desarrollo de nuevas competencias, sobre todo considerando la afirmación de Mezzadra y Bilbao (2011) en el sentido de que cuando las responsabilidades en el gobierno escolar son compartidas, de ninguna manera significa que el director tiene menos carga de trabajo, sino que las tareas son más sofisticadas y exigen mayores niveles de especialización.

Estándares de Gestión Escolar

Diversos investigadores coinciden que al igual que las competencias, el concepto de estándares surge del campo laboral, específicamente de la industria manufacturera, para poco después extenderse al ámbito de los servicios entre los cuales está incluido el educativo (Moreno, 2010). Algunos entes han definido estándares, desde lo general hasta su percepción desde el hecho educativo. Para la Real Academia Española estándar es entendido como lo que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia proviene del vocablo inglés standard (RAE, 2001).

El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), organismo gubernamental surgido en México en 1999, concibe los Estándares de Competencia como los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridas, para que una persona realice cualquier actividad productiva, social o de gobierno, con un nivel de alto desempeño, de tal manera que los estándares de una actividad específica son definidos por los propios sectores donde se aplican (SEP-CONOCER, 1999).

En cuanto a la UNESCO, Casassus (1997) establece que son constructos teóricos de referencia, útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y la autoridad para hacerlo, en lo cual existe coincidencia con CONOCER; son informaciones sistematizadas y disponibles que dan una sensación de seguridad en la vida cotidiana, en el sentido de que se tiene la confianza de que lo que se espera que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá.

En el PEC, los estándares se conciben como referentes, criterios y normas que sirven como guías para identificar la situación de una escuela en un momento determinado -evaluar- y, a partir de ello, definir hacia dónde, hasta dónde y cómo se pretende llegar (SEP. 2010).

Ravitch (1995) presenta una definición muy interesante al considerar claramente al igual que PEC, dos dimensiones intrínsecas a un estándar, planteando que es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Con ello introduce el asunto de la evaluación afirmando que todo estándar significativo debe ofrecer una perspectiva de evaluación realista, es decir, si no hay modo de saber si alguien está cumpliendo con el estándar, este no tendría ningún valor o sentido, concluyendo que en cada estándar real debe haber la posibilidad de estar sujeto a observación, evaluación y medición.

Somos conscientes del énfasis creciente en implementar políticas para fortalecer el rol directivo, entre las que destacan el otorgamiento de cierta autonomía en la construcción de política educativa desde la escuela, programas de formación inicial y continua en gestión escolar, y el establecimiento de estándares de desempeño útiles para la selección de directivos así como para la definición actual y contextualizada de funciones y responsabilidades inherentes al cargo y la evaluación de directivos en funciones (Mezzadra y Bilbao, 2011. UNESCO, 2008). Estas políticas son evidentes en el caso de la educación básica en México, en el replanteamiento de lineamientos del Consejo Técnico Escolar tanto como en la Evaluación Universal del personal.

Conforme a lo planteado por Ravitch (1995), se considera que los estándares de la gestión directiva en escuelas de educación básica se constituyen en referentes de cómo es organizada la dinámica escolar para responder al reto de constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos (CEEAC, SIEMESC Y HESC. 2008).

La propuesta de estándares para la gestión de las escuelas de educación básica emitida por CEEAC, SIEMESC Y HESC (2008) en la cual llamó la atención su aclaración de que dichos estándares suponen que las condiciones operativas de las escuelas están garantizadas, específicamente, su infraestructura, equipamiento, mobiliario, servicios públicos, asignación de material instruccional, asignación de personal docente y administrativo. Al mismo tiempo, suponen que existen condiciones para que los actores educativos conformen una comunidad escolar, en especial estabilidad del equipo docente y directivo (:3).

El modelo de PEC (SEP. 2010) elaborado en la Subsecretaría de Educación Básica, en el cual se aclara que los estándares propuestos se derivan de la integración de dos fuentes; la experiencia de diez años del programa, plasmada en el documento de reglas de operación de la X Etapa y el modelo aportado por Heurística Educativa, el Centro de Estudios Educativos y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas.

La primera propuesta, los estándares de desempeño institucional se agrupan en cinco dimensiones:

- a. Estándares para la Dirección Escolar.
- b. Estándares para el Desempeño Colectivo del Equipo Docente.
- c. Estándares para la Gestión del Aprendizaje.
- d. Estándares para los Órganos Oficiales de Apoyo a la Escuela.
- e. Estándares para la Participación de la Comunidad Escolar y de los Padres de Familia.

Cada una de las dimensiones incluye varios estándares como puede observarse en la siguiente tabla. Cabe aclarar que en el documento de referencia la nomenclatura de los estándares cambia ligeramente de un apartado a otro, aunque el asunto a que hace referencia es el mismo.

Para cada estándar se hace una breve descripción, se dan algunos posibles conceptos operativos y se incluyen tablas con descripciones operativas de cinco niveles de implementación o desempeño, lo cual posibilita la evaluación más objetiva de los mismos. Los niveles considerados son:

- 4. Óptimo (en vías de mejora continua)
- 3. Casi completo (con algunas limitaciones)
- 2. Bajo (con muchas limitaciones)
- 1. No existe (con agudas limitaciones)
- Desconoce cómo se da en la escuela

En cuanto al modelo de PEC, la organización de los estándares se da en cuatro dimensiones de la gestión escolar:

- a. Pedagógica Curricular
- b. Organizativa

- c. Administrativa
- d. Participación Social

Falta mucho camino por recorrer, los estándares de la gestión directiva muestran una directriz que permite tener una visión sobre esta, desafortunadamente la información no permea de forma rápida, objetiva y clara en los centros escolares presentando el desconocimiento de los mismos; esto origina una agenda pendiente en la gestión escolar en educación básica.

Referencias

- Aguilera, M. A. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. Reportes de Investigación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 35: 19-20.
- Cantero, G. Y cols. (1999) Un análisis alternativo. En Revista Novedades Educativas. No 99. Buenos Aires. PP. 12-13
- Cassasus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional: Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago, Chile. 13-14 nov. Pp. 14-27
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin del milenio*. Vol. 1. Siglo XXI Editores. México. (:39-48)
- CEEAC, SIEMESC Y HESC (2008). Referentes para la mejora de la educación básica. Estándares para la gestión de la escuela. Recuperado de <http://cee.edu.mx/referentes/4-1-3.pdf>
- CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.
- Gabiola, F., Sánchez, J. y de la Antonia, D. (2013). *Principios de una administración electrónica avanzada*. Contribuciones a la Economía. Marzo 2013. Recuperado en www.eumed.net/ce/2013/administracion-electronica-avanzada.html
- Gairín, J. Y Castro, D (Coords.). (2011). Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica. Serie Informes No 3. Red de apoyo a la gestión educativa. Recuperado de http://acelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf#page=14

- GOBIERNO FEDERAL-SNTE (2008). *Alianza por la calidad educativa*. México.
- Gorostiaga, X. (2004). *Hacia una prospectiva participativa. Esquema metodológico. América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización*. Coordinadores. Francisco López Segre, José Luis Grosso, Francisco José Mujica, Axel Didriksson, Manuel Ramiro Muñoz. Editorial Porrúa. México. (:47-59)
- Latapí, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano I*. México: UAG.
- López, M. (2011). *Imaginario y las competencias: rasgos de la contemporaneidad de las políticas educativas de gestión*. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* - Vol. 2. N° 8 - 2011 Universidad de Talca
- Marchesi, A. (2000). *Cambios Sociales y Cambios Educativos en Latino América*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización*. Horizontes educativos. Universidad Pedagógica Nacional. México recuperado de <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/123456789/281/1/pol-educ.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los Docentes en el siglo XXI*. *Revista tecnológica Educativa*, 503-523.
- _____. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Popkewitz, T. (2000). *El rechazo al cambio educativo: sistemas de ideas de construcción de políticas y modelos de evaluación nacional*. *Perfiles Educativos*, 5-33.
- Pozner, Pilar. (2001). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Ed. AIQUE. Buenos Aires.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education. A citizen's Guide*. Versión resumida por Nancy Morrison. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de www.preal.org/
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José de Costa Rica: AECl.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. (:13)
- SEP-SNTE (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México.

- SEP (2010a). *Estándares de gestión para la educación básica*. Programa escuelas de calidad. Módulo III. México.
- SEP (2010 b). *Modelo de gestión educativa estratégica*. Programa escuelas de calidad. Módulo I. México.
- SEP-CONOCER. (1999). *Sistema Nacional de Competencias*. México. Recuperado de <http://www.conocer.gob.mx/>
- SEP-SNTE (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- UNESCO (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- _____. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf>
- _____. (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes, directrices para su aplicación*. UNESCO, División de la Sociedad de la Información. Sección de Aplicaciones de las TIC a la Educación, la Ciencia y la Cultura. .
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Narcea. España.

CAPÍTULO 3

COMPETENCIAS DOCENTES EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO: CECYTES, PLANTEL ESPERANZA

Joel Meléndrez Arenas

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Resumen

En el presente estudio se explora el desarrollo de las competencias docentes que propone la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Se planteó como objetivo general establecer el nivel de grado de significatividad de la correlación estadística bivariada entre las distintas competencias docentes. Para alcanzar dicho objetivo, se planteó un diseño no experimental, transeccional y correlacional. El instrumento de evaluación fue una encuesta en escala tipo Likert mediante las siguientes opciones de respuestas: 0= nunca, 1= casi nunca, 2= a veces, 3= casi siempre y 4= siempre. El índice de consistencia interna del instrumento reportado fue de 0.935 de alfa de cronbach. Se aplicó a 99 alumnos, 3 profesores y un personal administrativo. Se calcularon correlaciones bivariada R de Pearson. Dentro de los hallazgos sobresalen los siguientes: desde la perspectiva de los estudiantes, piensan de manera considerable que cuando exista una mayor planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, influirá en una mayor efectividad, creatividad e innovación en la práctica docente. La construcción de mejores ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, impactará en la generación de un mayor ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes del CECyTES Plantel Esperanza, como menciona Delors (1994).

Palabras clave: competencias, profesorado, estudio de caso

El concepto de competencias hace la referencia a ejecución de tareas para cumplir con estándares prescritos, limitante para ser aplicado en educación (Zabala, 2008 citado por Carrera C. y Marín R., 2011). Para Le Boterf (2000) citado por Carrera C. y Marín R. (2011), competencia es una secuencia de acciones que combina varios conocimientos en un esquema operativo transferible a una familia de situaciones. Le Boterf, hace referencia a la movilización de recursos aplicados a la práctica, y lo que define a la familia de situaciones es con referencia a las situaciones – problema conectadas. Esto hace

referencia en el sentido profesional a una serie de tareas que son aplicadas de manera efectiva y bajo estándares o normas de calidad para el desempeño laboral.

La Educación Media Superior (EMS) necesita responder a las exigencias del mundo actual en el desenvolvimiento satisfactorio en contextos plurales, el mantenimiento de una actitud crítica, el desarrollo de soluciones a problemáticas complejas, la actuación reflexiva y responsable unida a una actualización continua. Dentro de este marco, la educación media superior, debe atender a las características propias de la población adolescente, sus necesidades educativas, sus intereses que vayan en pro de su desarrollo personal, escolar y profesional pensando en una inserción laboral o en estudios a nivel superior (PROFORDEMS, 2009).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), fundamenta la construcción del perfil básico de los alumnos de bachillerato a través del desarrollo de competencias, ya que son consideradas como la unidad común a fin de establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato. Las competencias según ANUIES, 2006, son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el propósito de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o en un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).

Existen una gran cantidad de necesidades docentes en el siglo XXI, entre ellos, abatir los indicadores educativos, conciencia y respeto de la diversidad étnica y cultural, los estilos propios del aprendizaje y las formas de relación que se dan en los salones de clases, el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), entre otros, hacen rotundamente necesario el cambio del perfil docente, así como sus procesos de formación y actualización. En definitiva, Garduño T. y Guerra M. (2008) comentan que se requiere transformar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores de los docentes, dado que la formación de los mismos fue cuando era estática, de transmisión vertical y dogmática.

Dentro de la RIEMS en la Tabla 1, se muestran las competencias docentes que describen en lo general, el perfil compartido de todos los profesores de la EMS con sus respectivos atributos, según el Acuerdo 447 del DOF emitido por la SEP el 29 de Octubre de 2008.

Tabla 1. Competencias docentes basadas en la RIEMS.

Competencia	Principales atributos
<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. • Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
<p>2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. • Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos

Competencia	Principales atributos
	<p>previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</p>
<p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. • Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. • Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
<p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. • Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. • Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.

Competencia	Principales atributos
	<ul style="list-style-type: none"> • Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. • Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. • Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. • Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. • Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. • Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los

Competencia	Principales atributos
	<p>estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. • Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. • Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. • Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. • Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. • Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. • Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. • Contribuye a que la escuela reúna y preserve

Competencia	Principales atributos
	<p>condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. • Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. • Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. • Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Según Salazar (2008), menciona que la evaluación docente, se observa en su mayoría desde la perspectiva de los estudiantes, hasta instituciones que han elaborado instrumentos donde agregan la opinión del jefe directo, la autoevaluación del académico e incluso la evaluación de pares. Sin embargo, los estudiantes, muestran una falta de credibilidad en las acciones de evaluación, ya que verdaderamente, no tiene peso determinado, debido a que los docentes no responden a sus expectativas, realizando semestre a semestre las mismas prácticas didácticas que los alumnos tanto

cuestionan. Por otra parte, los docentes evaluados, reconocen la importancia de la evaluación, pero se cuestionan la falta de políticas y modelos de evaluación docente, por lo que se percibe como un aporte sin un impacto relevante.

Salazar (2008), define los siguientes instrumentos de evaluación:

Encuesta de opinión de los estudiantes: Instrumento que tiene como propósito conocer la percepción de los alumnos sobre la enseñanza recibidas por el docente en las materias cursadas. Se responde de manera anónima en escala Likert. El instrumento define las dimensiones relevantes en el desempeño docente como: conocimiento y dominio de la disciplina, organización del programa de la materia y la clase, didáctica y comunicación al interior del curso, evaluación de los estudiantes, relaciones interpersonales, responsabilidades a nivel profesional, integración de las TICs , infraestructura, recursos y apoyos didácticos.

Autoevaluación docente: Es un instrumento a modo de encuesta, respondida de manera voluntaria en escala Likert. Su propósito busca obtener información sobre la función del curso y el rendimiento académico de los alumnos en la materia impartida. Las dimensiones a evaluar presentadas que son más demandantes son: organización formal, conductas de entrada, relación docente-alumno, significado curricular, apreciación del logro de la instrucción, coordinación de los equipos docentes, recursos y apoyos didácticos y integración curricular de las TICs.

Evaluación del jefe directo: Es una encuesta abierta y a modo de escala Likert, que incorpora elementos de la docencia, sino que también, deja espacio para rescatar información relacionada con el grado de cumplimiento de las funciones académicas. Los criterios docentes más recurrentes son: desarrollo académico del docente, organización del programa de asignatura del curso, evaluación de los aprendizajes, compromiso con el trabajo docente y con los proyectos institucionales, además de las responsabilidades docentes.

Objetivos

Establecer el nivel de grado de significatividad de la correlación estadística bivariada entre las distintas competencias docentes.

Método

Este estudio ha retomado un diseño no experimental, dado que no se manipularon las variables, transeccional y correlacional, ya que relaciona las distintas competencias docentes.

Se elaboró un instrumento de evaluación basado en las 8 competencias docentes de la Educación Media Superior de acuerdo a la RIEMS, en la que sus atributos fueron los ítems para la construcción de un instrumento para determinar las competencias docentes del personal que labora en esta institución. La encuesta fue realizada bajo la escala tipo Likert mediante las siguientes opciones de respuestas: 0= nunca, 1= casi nunca, 2= a veces, 3= casi siempre y 4= siempre. En la parte superior del instrumento se indicaban contestar las variables socio académicas. Posteriormente, los profesores contestaron los 40 ítems.

El cuestionario de encuesta utilizado fue un inventario para la evaluación de competencias docentes dentro de la RIEMS creado por Miranda, J. y Meléndrez, J. (2011). Mediante el paquete estadístico Statistical Science Socials Package (SPSS) v. 16 se calculó el índice de consistencia interna del instrumento mediante el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.935, por lo que es un instrumento confiable en lo que dice medir.

Dicho instrumento se aplicó a 99 alumnos, 3 profesores y un personal administrativo. Posteriormente se capturaron y se analizaron los datos en el paquete estadístico SPSS vr. 16.0 realizando las correlaciones entre las distintas competencias docentes mostradas en los 3 diferentes instrumentos de evaluación.

Resultados

Correlaciones bivariadas desde la opinión de los estudiantes

De acuerdo a los análisis de las correlaciones, en la Tabla 2 se muestra dichos coeficientes de correlación de Pearson desde la perspectiva de los alumnos.

Tabla 2. Correlaciones de R de Pearson calculadas en la evaluación de los alumnos.

		Correlations					
		Competencia s docente 2	Competencia s docente 3	Competencia s docente 4	Competencia s docente 5	Competencia s docente 6	Competencia s docente 7
Competencias docente 2	Pearson Correlation	1	.715**	.634**	.593**	.610**	.554**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	98	94	96	91	93	88
Competencias docente 3	Pearson Correlation	.715**	1	.763**	.590**	.674**	.687**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	94	95	93	88	90	86
Competencias docente 4	Pearson Correlation	.634**	.763**	1	.678**	.797**	.700**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	96	93	97	90	92	89
Competencias docente 5	Pearson Correlation	.593**	.590**	.678**	1	.639**	.561**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	91	88	90	92	88	83
Competencias docente 6	Pearson Correlation	.610**	.674**	.797**	.639**	1	.789**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	93	90	92	88	94	84
Competencias docente 7	Pearson Correlation	.554**	.687**	.700**	.561**	.789**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	88	86	89	83	84	89

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente. Elaboración propia.

Dentro de las correlaciones positivas detectadas se encuentran las siguientes:

La competencia 3 (Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios) se *correlaciona de manera positiva considerable* con la competencia 4 (Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional), interpretándose lo siguiente: a mejor planeación del proceso enseñanza-aprendizaje desde el enfoque EBC, la práctica docente será efectiva, creadora e innovadora. El índice de correlación es de + 0.763 de R de Pearson.

La competencia docente 4 (Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional), se *correlaciona de manera positiva considerable* con la competencia docente 6 (Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo), dicha correlación nos permite afirmar que una práctica docente efectiva, creativa e

innovadora coadyuvará a la construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, y viceversa, ambientes de aprendizaje colaborativo y autónomo nos permiten procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos. El índice de correlación es de +0.763 de R de Pearson. Lo que se puede analizar en este apartado es lo menciona Tobón (2006), al describir a la docencia estratégica que tiene como objetivo que los estudiantes sean autodidactas obteniendo un aprendizaje significativo de los planes y programas, además del desarrollo de habilidades del pensamiento. Si el docente es innovador en sus procesos didácticos y sus ambientes en el aula, promoverán la docencia estratégica para un trabajo colaborativo y autónomo en el estudiante.

La competencia docente 6 (Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo), se *correlaciona de manera positiva considerable* con la competencia docente 7 (Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes), a partir de esta correlación estadística significativa se comenta lo siguiente: la construcción de ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo contribuyen a ambientes que faciliten el desarrollo integral de los estudiantes, y viceversa, cuando mayor sea la generación del ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los alumnos, el docente construirá ambientes de trabajo colaborativo y un desempeño autodidacta en el estudiante. El valor de correlación de R de Pearson fue de +0.789 con un nivel de significancia del 1%. Como comenta Delors (1994), la educación debe promover el desarrollo integral del estudiante, para un desempeño responsable. Para Savater (1997), el fin de la educación es humanizar al ser humano, usando como estrategia la integración e interrelación de la parte cognitiva, espiritual y actitudinal de una persona. Entre más se fomente en la escuela el aprendizaje autónomo del estudiante, se promueve con esto, un desarrollo sano e integral en los alumnos.

Correlaciones bivariadas de la autoevaluación de los docentes.

De acuerdo a la Tabla 3, se muestran las correlaciones de las competencias docentes desde la perspectiva del docente.

Tabla 3. Correlaciones de R de Pearson calculadas en la evaluación de los sujetos de estudio

		Correlations							
		Competencia docente 1	Competencia docente 2	Competencia docente 3	Competencia docente 4	Competencia docente 5	Competencia docente 6	Competencia docente 7	Competencia docente 8
Competencia docente 1	Pearson Correlation	1	.954	.997*	.923	.997*	.564	.954	.826
	Sig. (2-tailed)		.194	.048	.252	.048	.619	.194	.381
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
Competencia docente 2	Pearson Correlation	.954	1	.929	.996	.929	.786	1.000**	.619
	Sig. (2-tailed)	.194		.242	.058	.242	.425	.000	.575
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
Competencia docente 3	Pearson Correlation	.997*	.929	1	.891	1.000**	.500	.929	.866
	Sig. (2-tailed)	.048	.242		.300	.000	.667	.242	.333
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
Competencia docente 4	Pearson Correlation	.923	.996	.891	1	.891	.839	.996	.545
	Sig. (2-tailed)	.252	.058	.300		.300	.367	.058	.633
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
Competencia docente 5	Pearson Correlation	.997*	.929	1.000**	.891	1	.500	.929	.866
	Sig. (2-tailed)	.048	.242	.000	.300		.667	.242	.333
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
Competencia docente 6	Pearson Correlation	.564	.786	.500	.839	.500	1	.786	.000
	Sig. (2-tailed)	.619	.425	.667	.367	.667		.425	1.000
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
Competencia docente 7	Pearson Correlation	.954	1.000**	.929	.996	.929	.786	1	.619
	Sig. (2-tailed)	.194	.000	.242	.058	.242	.425		.575
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
Competencia docente 8	Pearson Correlation	.826	.619	.866	.545	.866	.000	.619	1
	Sig. (2-tailed)	.381	.575	.333	.633	.333	1.000	.575	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente. Elaboración propia.

Las correlaciones positivas detectadas en la autoevaluación de los docentes son las siguientes:

La competencia docente 2 (Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo) *se correlaciona de manera positiva muy fuerte* con la competencia 7 (Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes); interpretándose lo siguiente: Los docentes cuando más dominan y estructuran las asignaturas que imparten, mayor es su contribución a la generación de un ambiente de desarrollo sano e integral en los estudiantes, y viceversa, cuanto más esté el docente comprometido con generar un ambiente sano e integral entre sus alumnos, mayor será el dominio y estructura de los saberes que impartirá en sus materias facilitando con ello un aprendizaje significativo. El índice de correlación de R de Pearson obtenido es de +1.000, con un nivel de significancia de 1%. Según Chehaybar y Kuri (2006), los docentes ya han manifestado la preocupación por su práctica educativa, para poder hacer frente a la problemática en el aula, no obstante, se ve a necesidad más que de la implementación de cursos para el profesorado, se deben contemplar otras opciones para el apoyo docente como es aumentando el acervo de publicaciones en la biblioteca, creando espacios de

intercambio para que el docente se vaya autoformando, entre otros. Por otra parte, Zambrano (2006), comenta que el saber organizar y animar situaciones de aprendizaje, exige al docente tener dominio de la disciplina y de las representaciones que puedan tener los alumnos, usando un criterio de investigación, más que un aumento de conocimientos.

En el caso de la competencia 3 (Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios), *se correlaciona de manera positiva muy fuerte* con la competencia 5 (Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo), por lo que con esto se puede comprobar que cuando el docente lleva una mayor la planeación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el EBC, impactará de manera elevada en la evaluación de dichos procesos, y viceversa, cuanto más evalúe el docente a sus alumnos con un enfoque formativo, mejorará los procesos de planeación de la enseñanza y el aprendizaje con un enfoque por competencias. El índice de correlación de R de Pearson obtenido es de +1.000, con un nivel de significancia de 1%. De acuerdo con Chehaybar y Kuri (2006), es necesaria la reflexión de la práctica docente, ya que con ella se podrían analizar las fortalezas y debilidades del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje no solo del punto de vista crítico y técnico sino en toda la complejidad para que la solución tenga un impacto en el aula.

Correlaciones bivariadas de la evaluación de informante clave

Tabla 4. Correlaciones de R de Pearson calculadas en la evaluación desde la perspectiva del personal administrativo.

Correlations			
		Competencia1	Competencia8
Competencia1	Pearson Correlation	1	.924
	Sig. (2-tailed)		.249
	N	3	3
Competencia8	Pearson Correlation	.924	1
	Sig. (2-tailed)	.249	
	N	3	3

Fuente: Elaboración propia.

La competencia docente 1 (Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional) se *correlaciona de manera positiva considerable* con la competencia docente 8 (Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional), a mayor formación continua de los docentes mayor participación de los profesores en los proyectos institucionales, y viceversa, cuando los docentes participan de manera activa en su formación continua y trayectoria profesional, existe una mayor participación en los proyectos institucionales para la mejora continua del plantel. El índice de correlación de R de Pearson obtenido es de +0.924. Como comenta Perrenoud (1999), dentro de la competencia sobre participar en la gestión de la escuela, que uno de los desafíos de la educación poner los medios para elaborar y llevar a cabo proyectos, además de recalcar que el docente es capaz de formar y dirigir proyectos.

Para lograr fortalecer las competencias docentes, Gómez *et al* (2008) comenta que es necesario no solo mostrar los resultados a los docentes que son evaluados sin ninguna retroalimentación, se requiere de un proceso de asesoría para fortalecer las competencias docentes a través de programas de formación que atiendan las necesidades reales de los docentes.

Conclusiones

Se consiguió correlacionar estadísticamente las distintas competencias que poseen los docentes de CECyTES Esperanza, estableciendo el grado de significatividad de la correlación estadística bivariada entre las distintas competencias docentes.

Desde la perspectiva de los estudiantes, piensan de manera considerable que cuando exista una mayor planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, influirá en una mayor efectividad, creatividad e innovación en la práctica docente, esto es apoyado por las aportaciones de Zambrano (2006) con el dominio de la disciplina educativa y Chehaybar y Kuri (2006), al mostrar los docentes su preocupación por mejorar en su práctica en el aula. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, llevarán a la construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, por lo tanto se está de acuerdo con lo que menciona Savater (1997) al utilizar a la educación para integrar al ser humano, en sintonía con la docencia estratégica que aporta Tobón

(2006). La construcción de mejores ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, impactará en la generación de un mayor ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes del CECyTES Plantel Esperanza, como menciona Delors (1994).

De acuerdo a los alcances de este estudio, sería interesante analizar las competencias de los directores con las competencias directivas que dicta la RIEMS para encontrar los factores que determinen el desempeño educativo a nivel directivo. Además, pueden desarrollarse instrumentos para la detección de competencias de los estudiantes, para conocer los factores que determinan el desarrollo de las mismas.

Referencias

ANUIES (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. México, DF: Autor.

Carrera C. y Marín R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. En: Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 11, Núm. 1, pp. 1- 32.

Cheybar, E. y Kuri E. (2006). La percepción que tienen los profesores de Educación Media Superior y Superior sobre la formación y su práctica docente. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 36, No. 3-4. pp. 219 – 259.

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. México, DF: El Correo de la UNESCO.

Garduño T. y Guerra M. (2008). Una educación basada en competencias. México, DF: Aula Nueva, ediciones SM.

Gómez, M., Luna E. y Cordero, G. (2008). Las variables de trayectoria profesional y pedagógica de los docentes y su relación en el diseño de modalidades de formación. Mexicali, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Miranda, J. y Meléndrez, J. (2011). Diseño y confiabilización de un instrumento para evaluar las competencias docentes en el marco de la RIEMS en el nivel medio superior. Navojoa, México: No publicado.

Perrenoud, Ph. (1999). Diez nuevas competencias para enseñar. Paris: GRAÓ.

Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (2009). Diplomado de Competencias Docentes para la Educación Media Superior.

Salazar, J. (2008). *Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad de las universidades públicas y/o estatales de Chile. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol.1, Núm. 3.*

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: ARIEL.

SEP-SEMS (2008). Acuerdo Número 447, por el que establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México DF: Autor.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.

Zambrano, A. (2006). Tres tipos del profesor y competencias. Una relación compleja. En: *Educere*. Vol 10, Núm. 33. Venezuela. Pp. 225 – 232.

PARTE 2

LOS ENTORNOS ENVOLVENTES

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURA EXTRAESCOLAR: *FORMACIÓN DE EMPRENDEDORES EN CONTEXTOS*

ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES

Ramón Alexander Uzcátegui
Universidad Central de Venezuela
Red Internacional América Latina, Europa y el Caribe (RED ALEC)
razktgui@gmail.com

Resumen

La educación es un factor fundamental para el desarrollo de los pueblos. Esta idea ha rondado en la mentalidad pedagógica latinoamericana y venezolana por lo menos en los últimos trescientos años. La necesidad de “enseñar cosas útiles”, de fomentar la agricultura, la mecánica y las artes, y en términos globales, la educación para el trabajo se ha constituido en una especie de legado pedagógico al cual todavía hay que acometer. Sin embargo, los tiempos han cambiado, la sociedad, la economía se rige por otros parámetros distintos a la sociedad industrial que caracterizó el siglo XX. La formación para el emprendimiento se ha constituido en una opción que desde el mundo educativo busca establecer una relación más estrecha con la innovación, la creación, la generación de riquezas y bienestar. Emprender se convierte en un imperativo en sociedades donde la exclusión social, económica y cultural es parte de la agenda pública cotidiana. En este sentido, el proceso emprendedor y de construcción de redes de micro y pequeñas empresas para generar respuestas requiere de una nueva mentalidad económica, es precisamente allí donde el factor educación juega un papel crucial. En este sentido, y bajo los enunciados planteados, intentamos caracterizar a partir de los ensayos que se vienen realizando desde diferentes latitudes por distintos actores sociales la formación de emprendedores en el ámbito escolar y extraescolar.

Palabras Claves: sociedad, cultura, educación

Introducción

La educación es un factor fundamental para el desarrollo de los pueblos. Esta idea ha rondado en la mentalidad pedagógica latinoamericana y venezolana por lo menos en los últimos trescientos años. La necesidad de “enseñar cosas útiles”, de fomentar la agricultura, la mecánica y las artes, y en términos globales, la educación para el trabajo se ha constituido en una especie de legado pedagógico al cual todavía hay que acometer. Sin embargo, los tiempos han cambiado, la sociedad, la economía se rige por otros parámetros distintos a la sociedad industrial que caracterizó el siglo XX. Hoy en un mundo globalizado, interconectado y multidependiente, la relación sociedad, economía y

educación se ha venido replanteando. Esfuerzos como los desplegados por UNESCO, OCDE, Comunidad Europea y Organización de Estados Iberoamericano dan cuenta de ello, dibujan un panorama donde la educación para la vida, el aprender a aprender, la formación basada en competencias y el aprender a emprender proponen nuevos caminos a los actores educativos si quieren estar en consonancia con los requerimientos y necesidades del mundo actual.

La formación para el emprendimiento se ha constituido en una opción que desde el mundo educativo busca establecer una relación más estrecha con la innovación, la creación, la generación de riquezas y bienestar. Emprender se convierte en un imperativo en sociedades donde la exclusión social, económica y cultural es parte de la agenda pública cotidiana. En este sentido, el proceso emprendedor y de construcción de redes de micro y pequeñas empresas para generar respuestas requiere de una nueva mentalidad económica, es precisamente allí donde el factor educación juega un papel crucial.

El emprendimiento es un asunto de política económica (Galindo – Méndez, 2008 en red) y de política educativa. La educación para el emprendimiento se constituye en los tiempos que corren en una de las metas del sistema escolar. Países América Latina –por ejemplo: Chile, Colombia, Brasil- han explicitado políticas educativas a favor del emprendimiento con buenos resultados. Muchos países, han incorporado el emprendimiento en sus sistemas educativos como estrategia para formar ciudadanos con herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales para innovar y crear nuevas oportunidades de negocio que hagan frente al problema del paro y las crisis recurrentes que experimentan las sociedades. Así, el emprendimiento se asume como una oportunidad, que desde la educación, puede fomentar nuevos valores en torno al trabajo y al desarrollo social. Lo que nos lleva a pensar de alguna manera en cuál es el tipo de ciudadano que requiere la sociedad venezolana actual, y cómo el emprendimiento forma parte de uno de sus rasgos más visibles.

La formación de emprendedores transita por dos vías, las que se promueven desde entornos escolares, sea porque el tema se incorpora al sistema de enseñanza vía unidades curriculares, asignaturas, estrategias y recursos, ejes transversales, hasta centros de investigaciones en instituciones universitarias, o por vías extraescolar, es decir, a partir de actividades especiales promovidas por otras instituciones, más allá de las meramente escolares, a favor de una cultura emprendedora, así vemos los esfuerzos que se hacen desde gobiernos, ONG, fundaciones, Bancos,

entre otros por formar mujeres emprendedores, inmigrantes emprendedores, campesinos emprendedores, una amplia gama de sectores sociales, económicos y culturales asociados a la idea del establecimiento de negocios como resultado de la identificación de oportunidades dentro del mercado o en sus ámbitos tradicionales de desempeño social.

Así, el con el emprendimiento asistimos a una nueva pedagogía social, donde la gestación de una idea, la puesta en práctica de una iniciativa y el desarrollo de una actividad económica sustentable sirven de ejemplo para que otros se incorporen al camino del progreso, el autoempleo y del desarrollo humano sustentable. En este sentido, y bajo los enunciados planteados, intentamos caracterizar a partir de los ensayos que se vienen realizando desde diferentes latitudes por distintos actores sociales la formación de emprendedores en el ámbito escolar y extraescolar.

Formación de emprendedores

La formación en emprendimiento se corresponde con una tendencia identificada por Kantis, Angelelli, Moori (2004, BID) según la cual

en la proliferación de programas de nuevos emprendimientos ayuda a comprender que hay una doble tendencia: por un lado, la promoción del espíritu emprendedor como parte de las políticas de desarrollo empresarial y de la pyme, que se concentrará mas en el proceso de cambio de paradigma empresarial, y, por otro lado, la propagación del espíritu emprendedor a diversos posibles campos, como los de la política de empleo, la política educativa, las políticas de desarrollo empresarial y de innovación vinculadas al sectores específicos.

Es común observar hoy el despliegue de múltiples iniciativas para promover la cultura emprendedora, y minimizar los riesgos que supone el paro, el subempleo y el desempleo. La formación de emprendedores implica un proceso por medio del cual las personas desarrollan su potencial para la creación, fomento y creación de bienes y servicios. Dicho potencial combina elementos personales como motivación, deseo de superación, de asumir riesgos, de crear e innovar, con las herramientas que el mundo de la información y el conocimiento le ofrece para crear y traducir ideas en oportunidades de desarrollo personal y beneficio social.

Sin embargo, si miramos a nuestro alrededor, si fijamos la mirada en lo que ocurre en el mundo de los emprendedores, otras lecturas pedagógicas pueden surgir al asunto, así que más que educar para

emprender, por qué no pensar y asumir como principio **emprender para aprender**, esto implica pensar la educación desde otro ángulo, ya el emprendimiento no es un resultado, es un proceso permanente de búsqueda de información, de conocimiento, de aprendizaje significativo que va nutriendo la experiencia vital de quien aspira a concretar una idea en un negocio, una actividad o una acción.

Emprender para aprender convierte la experiencia de vida en experiencia de aprendizaje, donde la misma dinámica, la exigencia y los requerimiento del proceso emprendedor va labrando un currículo, donde los conocimientos, los saberes y los valores se van expresando y emergiendo. Cuando emprendemos comenzamos a aprender, tomamos conciencia de lo que tenemos, de lo que necesitamos y vamos incorporando a nuestro acervo. Por ello el emprendimiento más que una meta, es un punto de partida, desde el cual comenzamos una larga carrera de aprendizajes (escolares y no escolares) que no sólo se concreta en un proyecto, sino que se manifiesta a lo largo de toda la vida.

Distintas formas de educación

La vida social condiciona distintas formas de educación para sus miembros. Existen diferencias entre la educación que cada una de las personas obtiene en la vida con los demás (Mialaret, 1977; Dewey, 1995; Sarramona 2000). Podemos enunciar una gama de expresiones educativas en la sociedad: educación formal, educación informal y educación no formal, espontánea o sistemática, educación institucionalizada, procesual, sistémica. Estas formas de educación se expresan a través de la familia, la escuela, la calle, los medios de comunicación de masas, los amigos, el ejército, la policía, etc.

El conjunto de las expresiones educativas de la sociedad, formales e informales, relacionadas entre sí y reguladas legalmente es lo que conocemos con Sistema Educativo (Sarramona, 2000). El Sistema Educativo lo integran el conjunto de instituciones sociales y culturales que generan efectos educativos en el individuo. Aunque todas las esferas de la sociedad educan no todas ofrecen educación en condición de igualdad. Es por ello que la tradición Occidental ha desarrollado instrumentos por medio de cual los problemas educativos que viene a ser asunto de la experiencia del individuo pase a ser un problema de los iguales en común, esto se logra por intermedio de la escuela.

El sistema educativo y el sistema escolar en su conjunto ordenan un sistema de políticas, programas, proyectos, niveles y modalidades donde se canalizan las aspiraciones educacionales de una sociedad en un momento dado. Es por esta razón que vemos como la necesidad de formación ciudadana, formación para el trabajo y formación para el desarrollo económico tienen expresiones en el sistema educativo, ya sea en sus expresiones más amplias o en sus dimensiones escolares. Pero también es común observar educación de todo tipo: para la salud, educación vial, sexual, política, para la seguridad y defensa, para la protección civil, para la industrialización, la bancarización. En esencia, hay educación en todo aquello que incide en la persona humana, en el individuo interactúa con sus semejantes y las instituciones de su tiempo, cuando se comunica y produce en él o el conjunto social cambios en la forma de ser, pensar e interactuar en el juego social. Siendo el emprendimiento uno de los puntos de discusión de la sociedad actual –en particular momento de crisis – expansión que experimentan los países- es interesante ver como este punto se convierte en tema educativo y se constituye en parte de la agenda pedagógica actual.

Educación escolar y emprendimiento

César Villarroel (1990) concibe a la educación como un proceso de transformación que puede efectuarse inintencional o intencionalmente. Para este autor la educación formal es aquella educación intencionalmente organizada, que se produce por medio de instituciones especializadas, pensadas para tal fin, que gozan del consentimiento social para cubrir determinados fines educativos establecidos por el grupo dominante. Se asocia la educación formal con la dispensada en la escuela, que esta social, cultural y legamente establecida para formar, graduar y certificar los aprendizajes.

La educación formal es un tipo histórico de educación resultante de la sistematización de los aprendizajes necesarios para desempeñarse en el entorno social, pero sobre todo, un tipo de educación que es socialmente reconocida mediante la certificación de los aprendizajes logrados. Sanz Fernández señala que la enseñanza formal

“se entiende habitualmente todo proceso de enseñanza organizado por una comunidad política o Estado, desarrollado por organismos específicamente delegados para realizar tal función, compuestos por distintos elementos y recursos dirigidos a un público definido y ordenado a unos aprendizajes determinados que, una vez adquiridos, son reconocidos mediante un documento oficial y legal en la sociedad que los imparte”.

La educación formal encarna no sólo los conocimientos “formalmente constituidos” en currículos que definen el contorno escolar, sino también recrean los acuerdos mínimos bajo los cuales las personas debe asistir para incorporarse positivamente a la sociedad –mediante la alfabetización-, así como también, la adquisición de los conocimientos fundamentales y especializados para desempeñarse idóneamente y actuar socialmente responsable en el grupo humano del cual participa. Así, el valor de educar, parafraseando a Savater, no sólo está presente en la aspiración humana del hombre en llegar a ser tal, sino en la posibilidad de actuar responsablemente frente a su humanidad.

La educación para el emprendimiento es una de las metas del sistema escolar. Países de la región –por ejemplo: Chile, Colombia, Brasil- han explicitado políticas educativas a favor del emprendimiento con buenos resultados. En España el Ministerio de Educación aprobó en 2011 (29 de julio), mediante decreto Real, la introducción de *3 nuevas materias en el currículo dentro de: las materias comunes a todas las opciones. Una de ellas es la asignatura: Orientación Profesional e Iniciativa emprendedora. Esta materia está planteada como materia común a todas las opciones previstas en 4º curso de la ESO y podrá ser ofrecida por el centro educativo si así lo decide.* (<http://www.aprenderaemprender.net/noticia.asp?id=196>).

Las leyes referidas a educación cada vez incorporan más elementos vinculados al emprendimiento, igualmente, las leyes formuladas expresamente para promover el emprendimiento, tiene como fin promover y consolidar la cultura del emprendimiento en la sociedad a partir de su formalización en el sistema escolar así como proteger aquellas iniciativas extraescolares que afiancen los valores de la innovación y el emprendimiento (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Legislación educativa en relación al tema de la formación de emprendedores

Fecha	Ley	País	Referencia educativa
Ley 11/2013, de 26 de julio	Apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo.	España	La ley se enmarca dentro del Plan Nacional de Reformas puesto en marcha por el Gobierno. "Sus objetivos pasan por mejorar la empleabilidad de los jóvenes, aumentar la calidad y la estabilidad del empleo, promover la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral y fomentar el espíritu emprendedor. Y los ejes sobre los que se vertebrará la Estrategia son: incentivar la contratación y la iniciativa empresarial entre los jóvenes, adecuar la educación y la formación que reciben a la realidad del mercado de trabajo y reducir la tasa de abandono escolar temprano".
Ley 14/2013, de 27 de septiembre	Apoyo a los emprendedores y su internacionalización	España	<p>En el Capítulo I –«Educación en emprendimiento»– se incorporan medidas para que los jóvenes adquieran, a través del sistema educativo, las competencias y habilidades requeridas para emprender. La idea del emprendedor y de la cultura empresarial como elementos indispensables para el desarrollo económico y social de España se ha venido introduciendo de forma expresa en algunas etapas educativas, pero se considera necesario subrayar y ampliar este elemento, incorporándolo como objetivo específico en todas las etapas de la educación básica, así como en la Formación Profesional y en el bachillerato. Consecuentemente, se encomienda a las administraciones educativas la revisión y adecuación de los currículos de las enseñanzas regladas a estos nuevos objetivos.</p> <p>Para fomentar la cultura del emprendimiento resulta necesario prestar especial atención a las enseñanzas universitarias, de modo que las universidades lleven a cabo tareas de información y asesoramiento para que los estudiantes se inicien en el emprendimiento.</p> <p>A efectos de promover a través del sistema educativo la cultura del emprendimiento es esencial que el profesorado reúna las competencias y habilidades necesarias para cumplir de forma eficaz tal objetivo. A tal efecto, se contemplan medidas que inciden tanto sobre la formación inicial, como sobre la formación permanente del profesorado, siempre en colaboración con las Comunidades Autónomas.</p> <p>Además, las medidas que esta Ley introduce en el ámbito educativo deben completarse con las de la Ley Orgánica</p>

Fecha	Ley	País	Referencia educativa
			para la Mejora de la Calidad Educativa, que prevé la estimulación del espíritu emprendedor a través de la posibilidad de elección de las trayectorias educativas más adecuadas y de la creación de las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos. http://www.boe.es/boe/dias/2013/09/28/pdfs/BOE-A-2013-10074.pdf
LEY 1014 DE 2006 (enero 26)	De fomento a la cultura del emprendimiento	Colombia	En el Artículo 2º. Se indica el Objeto de la ley, en lo que se destaca: a) Promover el espíritu emprendedor en todos los estamentos educativos del país, en el cual se propenda y trabaje conjuntamente sobre los principios y valores que establece la Constitución y los establecidos en la presente ley; e) Crear un vínculo del sistema educativo y sistema productivo nacional mediante la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales a través de una cátedra transversal de emprendimiento; entendiéndose como tal, la acción formativa desarrollada en la totalidad de los programas de una institución educativa en los niveles de educación preescolar, educación básica, educación básica primaria, educación básica secundaria, y la educación media, a fin de desarrollar la cultura de emprendimiento; http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=oCBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mincit.gov.co%2Fdescargar.php%3FidFile%3D2331&ei=ilbFUgr5Oqy_sOTk14CIBg&usg=AFQjCNGld_gylGT14GhiFzvQRBhP58PLGQ&sig2=3z6OgQdfiHfVe6FIOnLwoA&cad=rja
	Proyecto de ley de fomento a jóvenes emprendedores	Ecuador	d) Crear un vínculo del sistema educativo y sistema productivo nacional mediante la formación en competencias básicas, laborales, ciudadanas y empresariales a través de una cátedra transversal de emprendimiento que es la acción formativa desarrollada en la totalidad de los programas de educación en todos sus niveles, a fin de desarrollar la cultura de emprendimiento. Tercera.- El Ministerio de Educación implementará en los establecimientos públicos y privados en los niveles de educación básica y educación secundaria, programas que fomenten el emprendimiento en sus estudiantes, con la participación de los padres de familia. http://www.revistalideres.ec/emprendedores/Emprendedor-es-proyecto-ley-jovenes-Asamblea-Ecuador-emprendimiento_LIDFIL20130730_0001.pdf

Fecha	Ley	País	Referencia educativa
Ley Departament al Nº 42, 18 de agosto de 2011	Creación de centros de capacitación técnica "Personas Emprendedoras "	Bolivia	Artículo 1º.- La presente ley regula el ejercicio de los derechos e igualdad de oportunidades para las personas; con el objeto de garantizar el desarrollo de su personalidad, aptitudes, capacidades, competencias de empleo y emprendimiento para su inserción en el ámbito laboral, a través de la Creación de Centros de Capacitación Técnica en el Departamento de Tarija, denominados "Personas Emprendedoras" con el propósito de garantizar y dar prioridad a la capacitación técnica, en las áreas de: salud, medio ambiente, peluquería, Cosmetología, corte y confección, pintura, artesanías, computación, repostería, gastronomía, parvularios, carpintería, mecánica automotriz, plomería, electrónica y otras áreas técnicas que se requieran en el Departamento de Tarija. http://www.lexivox.org/norms/BO_TJA-LD-42.html
	Proyecto de Ley de Fomento de Emprendimient o	Perú	Es objeto de la presente ley el desarrollo de la cultura del emprendimiento con acciones basada en la formación de competencias básicas, laborales, ciudadanas y empresariales dentro del sistema educativo formal y no formal su articulación con el sector productivo. http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/TraDoc_condoc_2006.nsf/0/74918b8865c47d84052577d8007452df/\$FILE/o4457.pdf

Fuente: elaboración propia

La formación de emprendedores en el contexto escolar es muy variada, pues depende de las características del sistema escolar, el nivel y el grado que se atienda. Las aspiraciones de formar emprendedores no son las mismas para los niveles de educación básica, media o universitarias.

Las metas para cada nivel son diferenciadas, aunque curricularmente articuladas. Tal es el caso del material escolar diseñado por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia para fomentar el espíritu emprendedor en el sistema educativo, titulado *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Orientaciones generales* (2012) en la que se plantea una:

"muestra cómo es posible contribuir al fomento de una cultura del emprendimiento; en ella se sugieren, como ejemplo, algunas actividades, estrategias y herramientas imprescindibles en el diseño y desarrollo de contextos propios de la gestión académica, tales como planes de área pan de aula, proyectos pedagógicos, actividades institucionales, propicios para desarrollar actitudes emprendedoras y de empresarialidad en los estudiantes de educación preescolar, básica y media".

En el contexto escolar, particularmente en la escuela primaria, el emprendimiento

En los establecimientos educativos, el emprendimiento, desde un enfoque de desarrollo humano integral es entendido como una forma de pensar, sentir y actuar para la creación de valor, lo cual permite a la comunidad educativa proponer espacios y escenarios de formación para:

- Construir conocimientos y desarrollar hábitos, actitudes y valores necesarios para generar acciones orientadas al mejoramiento personal y a la transformación del entorno y de la sociedad;
- Dar soluciones a las necesidades humanas presentes en la comunidad, con un sentido de ética y responsabilidad social y una perspectiva de desarrollo sostenible;
- Promover la cooperación y el trabajo en equipo en todos los miembros de la comunidad;
- Fortalecer en los estudiantes la capacidad de conseguir y conservar un empleo, acceder a diferentes alternativas laborales y a posibilidades de autoempleo;
- Consolidar procesos de articulación del establecimiento educativo con el sector productivo, la educación superior y la educación para el trabajo. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

Las políticas sobre el tema son asumidas de forma integral, no sólo se atiende un aspecto del sistema, como podría ser la educación universitaria, sino que desde la escuela básica/elemental ya existen proyectos, cátedras, cursos que promueven el espíritu emprendedor desde la infancia. Es por ello que se observa cada vez más como el emprendimiento se convierte en un eje transversal en el sistema educativo.

A la idea pedagógicamente aceptada de los pilares fundamentales de la educación (aprender a conocer, aprender a convivir, aprender a hacer, aprender a ser) se ha venido incorporando la de “aprender a emprender”. Algunos organismos internacionales han asociado “emprender” como parte de sus orientaciones educativas. Es el caso de *OCDE (actuar autónomamente)*; *EU (espíritu emprendedor)* y *España (Ley orgánica de Educación: autonomía e iniciativa personal)* se ha venido

insistiendo con mucha fuerza la necesidad de avanzar a un modelo educativo en el cual este rasgo de la condición humana pueda ser abordado (Marina, 2010).

El emprendimiento en el contexto escolar es un tema transversal, una dimensión educativa que impregna todas las áreas y componentes del currículo para favorecer la integración de los aprendizajes, su pertinencia y uso por parte de los estudiantes. El emprendimiento afecta y se ve afectado por múltiples disciplinas. Su gestación, formulación y desarrollo requiere del trabajo multi y transdisciplinario entre docentes y estudiantes. Así que más que un asunto aislado de asignaturas, el emprendimiento es un horizonte al cual debe dirigirse buena parte de las intenciones y acciones educativas de la universidad en su intento de dar respuestas a las demandas sociales y al mundo cambiante de hoy.

Esto ha incorporado al aula nuevos contenidos y estrategias de enseñanza, como: aprendizaje basado en proyectos, investigación, observación, análisis del entorno, estudio de casos, con la intención de desarrollar la capacidad emprendedora en el educando. Estas opciones abren un nuevo mundo de posibilidades tanto a estudiantes y profesores, como la comunidad educativa en general, ya que los coloca en la posibilidad de reflexionar-se en su relación creativa, innovadora, oportuna y pertinente con el entorno social amplio.

La formación emprendedora se ha desarrollado con más fuerza en el contexto universitario, auspiciado por dos ideas fuerza: construir universidades emprendedoras y formar graduados emprendedores. Dentro de esta línea hay mucha documentación, algunos de interés son: *Educación Emprendedora: Buenas Prácticas Internacionales* (Fundación Universidad-Empresa, 2012. En red: <http://www.fue.es/50545212/50707644224.pdf>) y *100 buenas prácticas de emprendimiento universitario*. (Red Emprendia, 2012. En red: <http://observatorio.umh.es/files/2012/12/100-Buenas-Pr%C3%A1cticas-en-emprendimiento-universitario.pdf>); *fomento del espíritu emprendedor en la escuela* (Ministerio de Educación – España, en Red: http://www.camaras.org/publicado/formacion/pdf/Espiritu_emprendedor.pdf); donde se abordan estrategias institucionales, programas y metodologías de enseñanza para la formación de emprendedores en contextos universitarios, esto sin contar con la cantidad creciente de investigaciones y artículos académicos donde se aborda el tema. Se proponen también estrategias para crear, fomentar y fortalecer los vínculos entre la escuela y las empresas, la escuela y la

comunidad, creación de redes, ecosistemas y espacios de encuentro entre la comunidad general y la comunidad escolar. En los documentos relacionados con la promoción del emprendimiento escolar se hace referencia particular a la formación docente y el emprendimiento, pieza clave en todo proceso de cambio.

Estos aspectos están vinculados a fortalecer la relación entre educación y economía, más allá de la idea de trabajo sobre la cual se ha sustentado hasta ahora en la escuela el desarrollo de los aspectos económicos de la formación del ciudadano. Se incorporan estrategias y actividades de tipo aplicado, en principio del análisis contextual para identificar necesidades y oportunidades que puedan ser abordados de forma creativa. El emprendimiento en el medio escolar busca fortalecer rasgos personales, vocacionales y de empresarialidad de la persona (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Experiencias escolares de formación de emprendedores

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
16 de diciembre.	Educación y el CISE organizan un curso para fomentar el emprendimiento entre alumnos de FP.	El consejero de Educación, Cultura y Deporte, Miguel Ángel Serna, ha inaugurado este lunes un curso de capacitación en habilidades emprendedoras dirigido a alumnos de Formación Profesional, que forma parte del programa e2 impulsado por el Centro Internacional Santander Emprendimiento (CISE).	http://www.20minutos.es/noticia/2007274/0/#xtor=AD-15&xts=467263
11 de diciembre.	La Universidad tiende un puente a los emprendedores	Un entorno idóneo para poner en marcha exitosas empresas. La UPM recompensa el esfuerzo de cuatro proyectos incipientes con más de 30.000 euros en premios. Más allá de lograr un buen contrato, muchos universitarios pretenden construir su propio futuro y cambiar el mundo con sus ideas. En España existe talento, pero escasean los inversores.	http://www.itespresso.es/la-universidad-tiende-un- puente-los- emprendedores-118896.html
09 de diciembre.	Las universidades andaluzas premiarán las iniciativas emprendedoras de sus estudiantes.	Las universidades andaluzas premiarán la actitud emprendedora de sus estudiantes a través de un concurso, en el que los dos proyectos empresariales que resulten ganadores recibirán 3.000 y 1.500 euros.	http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N13232_F09122013.html
4 de febrero.	OEI y UNAH apoyarán a estudiantes a crear empresas.	La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), creó una alianza estratégica con la Universidad Nacional Autónoma de Honduras UNAH), con el objetivo de fortalecer las habilidades del	http://www.tribuna.hn/2014/02/04/oei-y-unah-apoyaran-a-

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
		emprededurismo en la juventud universitaria mediante la promoción de competencias innovadoras en gestión empresarial, patrimonio cultural y uso de nuevas tecnologías.	estudiantes-a-crear-empresas/
	I Congreso de Estudiantes Universitarios Emprendedores. Universidad La Laguna.	Este es el primer congreso organizado por estudiantes de la Universidad de La Laguna y dirigido a estudiantes universitarios que tengan inquietud y curiosidad por la iniciativa empresarial y a aquellos/as cuyas ideas emprendedoras deseen exponerlas y debatirlas con sus compañeros/as.	http://www.ull.es/view/institucional/ull/Empleabilidad/es
27 de febrero .	¿Los escolares peruanos deben llevar cursos de emprendimiento?	Julio Vela, director del CIDE-PUCP, dijo que escolares necesitan conocer esta opción por si buscan iniciar su propio negocio.	http://elcomercio.pe/economia/peru/escolares-peruanos-deben-llevar-cursos-emprendimiento-noticia-1712394
	Presentada la segunda edición del programa Iniciativa Emprendedora en la universidad	El ministro de Industria, Energía y Turismo, José Manuel Soria, y el ministro de Educación, Cultura y Deportes, José Ignacio Wert, han presentado hoy, en la sede de la Fundación EOI-Escuela de Organización Industrial, la segunda edición del programa Iniciativa Emprendedora para el estímulo del espíritu emprendedor en la universidad. El programa tiene como objetivo mostrar a los alumnos universitarios la creación de una empresa como una alternativa atractiva frente al empleo por cuenta ajena, donde puedan desarrollar su potencial creativo e innovador, a la vez que les dota de las herramientas necesarias para estudiar la viabilidad de una idea de negocio.	http://www.salamanca24horas.com/universidad/109126-presentada-la-segunda-edicion-del-programa-iniciativa-emprendedora-en-la-universidad
12 de mayo.	Los grados de la UMA ya ofrecen asignaturas para fomentar el emprendimiento.	Los universitarios malagueños aún crean empresas por oportunidad más que por necesidad, debido a la crisis.	http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2014/05/12/grados-uma-dan-curriculum-asignaturas/676144.html

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
28 de abril.	Escuelas de negocios que optan por el emprendimiento.	Las escuelas de negocios en la región iberoamericana están apostando cada vez más por el emprendimiento de los nuevos líderes empresariales como una alternativa sostenible para sus negocios o los de su familia. Factores como el crecimiento empresarial, el desarrollo organizacional, la innovación, el diseño, la creatividad y el manejo de nuevas tecnologías en las empresas tienen como fin el emprendimiento.	http://laestrella.com.pa/economia/escuelas-negocios-optan-emprendimiento/23452975
30 de mayo.	Destacan resultados en la formación de emprendedores Universitarios.	La UNNE tiene un rol protagónico en fomentar el espíritu emprendedor en la región, y en especial a través de la "Cátedra Libre para Emprendedores Universitarios" promueve la vocación emprendedora en la formación de estudiantes y profesionales de la universidad. Desde agosto se reeditará la Asignatura "Formación para Emprendedores Universitarios".	http://www.corienteshoy.com/vernoticia.asp?id_noticia=162064#.U4rDPPI_vAE
16 de junio.	La UJA imparte entre profesores un curso para que motiven el espíritu emprendedor entre el alumnado.	El Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Laboral de la Universidad de Jaén (UJA) ha organizado un curso titulado 'Motivación del espíritu emprendedor para profesores de la Universidad', dirigido al profesorado para que éste motive el espíritu emprendedor entre el alumnado.	http://www.gentedigital.es/jaen/noticia/1417464/la-uja-imparte-entre-profesores-un-curso-para-que-motiven-el-espíritu-emprendedor-entre-el-alumnado/
16 de junio.	La UJA imparte entre profesores un curso para que motiven el espíritu emprendedor entre el alumnado.	El Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Laboral de la Universidad de Jaén (UJA) ha organizado un curso titulado 'Motivación del espíritu emprendedor para profesores de la Universidad', dirigido al profesorado para que éste motive el espíritu emprendedor entre el alumnado.	http://www.gentedigital.es/jaen/noticia/1417464/la-uja-imparte-entre-profesores-un-curso-para-que-motiven-el-espíritu-

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
			emprendedor-entre-el-alumnado/
	La cultura del emprendimiento en los centros educativos. (Colombia).	Este documento presenta algunas orientaciones dirigidas a docentes y directivos docentes de los establecimientos de educación preescolar, básica y media para que puedan avanzar en el proceso de conceptualización de la cultura del emprendimiento a partir de una mirada integral que involucre las actitudes emprendedoras y la empresariedad, de manera que puedan encontrar rutas y herramientas para involucrarla en los diferentes ámbitos de la gestión institucional, referenciados en valiosas experiencias que han adelantado algunos establecimientos del país.	http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-287822_archivo_pdf.pdf
	Presentada la segunda edición del programa Iniciativa Emprendedora en la universidad. (Universidad de Salamanca - España)	El programa tiene como objetivo mostrar a los alumnos universitarios la creación de una empresa como una alternativa atractiva frente al empleo por cuenta ajena, donde puedan desarrollar su potencial creativo e innovador, a la vez que les dota de las herramientas necesarias para estudiar la viabilidad de una idea de negocio.	http://www.salamanca24horas.com/universidad/109126-presentada-la-segunda-edicion-del-programa-iniciativa-emprendedora-en-la-universidad
21 de noviembre	La educación y la inspiración, claves para el emprendimiento según expertos	La educación y la promoción de proyectos innovadores para difundir inspiración a nuevos creadores son las claves del emprendimiento, según expertos participantes en un acto organizado hoy por el BID que reúne a varias de las mentes más creativas del mundo.	http://www.lasprovincias.es/agencias/20131121/economia/educacion-inspiracion-claves-para-emprendimiento_201311212123.html
21 de octubre	ATA promueve el primer Máster en Emprendimiento	El curso va dirigido a primerizos y veteranos, con especial atención para agentes de desarrollo y formadores. a Asociación de Trabajadores Autónomo (ATA) y la Escuela de Organización	http://www.elnortedecastilla.es/20131021/economia

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
	o y Trabajo Autónomo de España.	Industrial de Ministerio de Industria (EOI) han presentado hoy en Valladolid el primer Máster en Emprendimiento y Trabajo Autónomo que han puesto en marcha ambas organizaciones, «con la intención de brindar a los emprendedores una posibilidad real de crear o consolidar sus negocios».	a/promueve-primera-master-emprendimiento-201310211241.html
o6 de octubre .	El emprendimiento se incluirá en todas las etapas educativas.	El consejero de Educación, Universidades y Empleo, Pedro Antonio Sánchez, anunció ayer durante un encuentro con miembros de Nuevas Generaciones (NN GG) que se implantará «el emprendimiento en todas las etapas educativas», incluidas las universidades públicas.	http://www.laverdad.es/murcia/v/20131006/region/emprendimiento-incluire-todas-etapas-20131006.html

Fuente: elaboración propia

En la tabla anterior podemos ver la variedad de opciones formativas que desde el mundo escolar se ofrece al emprendedor. Desde cursos, programas, hasta máster universitarios, las opciones son amplias y en diversos niveles de complejidad. Las propuestas formativas van desde el abordaje de las dimensiones personales del emprendedor, o como se le suele llamar, fomento del espíritu emprendedor, donde se fortalecen capacidades como motivación, liderazgo, proyecto personal, riesgos, trabajo en equipo, etc., hacia temas progresivos de mayor complejidad como innovación, creación de nuevos productos y servicios, investigación para el desarrollo, hasta elementos más asociados a la idea del negocio como marco legal o regulatorio, gestión tributaria, contabilidad, finanzas, etc., en su conjunto expresan los elementos que desde el mundo escolar se ofrece al emprendedor. Mención aparte merece el tema universitario, donde el emprendimiento adquiere nuevas dimensiones, esencialmente, asociado a la idea de la investigación, innovación y toda aquella acción que tienda a generar valor agregado a los productos intelectuales de la universidad y los universitarios.

Educación extraescolar y emprendimiento

La educación no formal es un tipo de educación intencional ofrecida a los individuos pero cuyos aprendizajes no son conducentes a títulos o certificados oficiales. La educación no formal

“se refiere a procesos organizados con intención de lograr aprendizajes pero que o no se generan necesariamente desde la administración del Estado sino desde otras instancias sociales (familia, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, empresas, iglesias...) o si se generan dentro del marco del Estado no son diseñados ni dirigidos ni coordinados por la administración específicamente educativa delegada para desarrollar la enseñanza, es decir, por las agencias educativas o los ministerios de educación sino por otras agencias (Programas educativos del ministerio del Trabajo, Ministerio del Ejercito, Ministerio de Sanidad, etc.)”
(Sanz Fernández, 2006)

La educación informal es en termino de lo planteado por Villarroel como aquel tipo de educación inintencional, que alude a la obtención de resultados que no han sido planificados por el educando o por quienes lo rodean. “La misma puede ser obtenida por medio de experiencias del diario vivir, de manera espontánea, sin que haya privado alguna intención para el cambio”. Así, la educación informal quiere significar el aprendizaje adquirido al margen de proyectos formativos.

La educación informal es la adquirida en la vida misma por el sujeto, cuando éste convierte cada experiencia en oportunidad para aprender. En este sentido es importante tomar la definición ofrecida por Sanz Fernández

“todos aquellos aprendizajes que se adquieren de una forma intencionada solamente por el interesado en aprender que está atento a convertir cualquier circunstancia de la vida en familia, en la ciudad, en las relaciones con los amigos, en el trabajo, en el ocio... en una oportunidad de aprendizaje”.

Si partimos de la idea de que el medio social amplio educa, cualquier lugar, espacio o ambiente encierra un potencial educativo, es decir, representa una fuente informativa cuyos mensajes pueden incidir en los aprendizajes de los individuos, esto es cambios sustantivos en sus estructuras cognitivas, afectivas y morales.

Del conjunto de definiciones expuestas anteriormente podemos entender como cultura extraescolar el conjunto de ideas y prácticas que tienen repercusiones en los aprendizajes de las

personas, más allá de las intenciones y efectos educativos de la escuela como institución específicamente diseñada para educar. Así, lo que definimos como educación informal y no formal se engloban en lo que entenderemos como educación extraescolar, o más propiamente, aprendizajes fuera de la escuela. Así algunos rasgos que tipifican la cultura extraescolar son los que se enuncian a continuación:

1. **Los que educan no requieren un título o licencia para ello**, basta que sepan lo que pretenden enseñar y sepan enseñarlos. Así, muchos aprendizajes son resultado de la experiencia empírica, que en muchas circunstancias se transmiten por la vía directa.
2. **El tipo de aprendizaje se adquiere en entorno distintos** al espacio físico escolar, así se puede aprender en el taller, en la clínica, en la policía, en el museo, en el mercado, etc.
3. **Los tiempos de los aprendizajes son distintos al tiempo escolar**, así el aprendizaje no está sujeto a horarios o reglados por el tiempo, depende más de las necesidades e intereses del que desea aprender.
4. **Cualquier recurso o elemento del medio social es una oportunidad para enseñar y aprender**, el cine, la prensa, la TV, los clubes, las asociaciones, el trabajo se convierte en oportunidad de aprendizaje.
5. **La educación extraescolar esta en mayor posibilidad de materializar la idea de educación permanente y a lo largo de toda la vida**, que va más allá de la idea de las experiencias escolares, si se reconoce las múltiples expresiones educativas de la sociedad se está en mejor oportunidad de promover el aprendizaje en las personas.
6. **El reconocimiento de los aprendizajes es social, no jurídicos**. La educación que se da en el marco de la vida social amplia no está limitado por los imperativos jurídicos de la sociedad en la que se está inserto, se rige por criterios de uso y aplicabilidad del conocimiento aprendido, y morales de la comunidad vital de la que se participa.

La cultura extraescolar permite la interacción e integración de conocimientos, prácticas y saberes que van más allá del currículo escolar, el cual es una selección del espectro de la cultura disponible de la humanidad.

Dentro de este campo las opciones son muy variadas si de fomento del espíritu emprendedor y desarrollo de iniciativas emprendedores se trata. Las opciones van desde cursos libres o abiertos, con cursos, congresos y seminarios, asesorías técnicas y especializadas, programas de TV, radio, prensa,

libros y folletos que de forma creciente hablan y refieren al tema, ofreciendo tips o teorías y prácticas que los interesados pueden acceder y poner en práctica. Las alcaldías han jugado un papel importante en la promoción de la formación de emprendedores, los problemas económicos de la vida local son atendidos a través del fomento de las capacidades productos de los individuos y las comunidades.

Tal como señalan Kantis, Angelelli, Moori (2004, BID) en sociedades con culturas favorables a la empresarialidad es más factible que las personas deseen emprender para ganar reconocimiento social, para ser independientes o para seguir los pasos de otros empresarios a los que admiran (modelos de rol). La familia, el sistema educativo, la empresas en las que trabajaron antes y los medios de comunicación definen contextos especialmente influyentes sobre la cultura e inciden en la formación de la motivación para emprender." En esencia, los efectos culturales de la sociedad en su conjunto hacen factibles o no las condiciones para el emprendimiento y la empresarialidad en la población. Así, la educación informal y la educación no formal pueden proveer de los estímulos necesarios para la educación emprendedora en el individuo.

Tal como se lee en el informe del BID "las políticas de apoyo a la actividad empresarial deberían incorporar este factor de fomento al talento empresarial que incluye, como ya se vio, no solo el tema de educación empresarial, sino también la generación de redes de emprendedores y de modelos o mentores que puedan aportar su experiencia a los empresarios por surgir." (En red: http://publicaciones.caf.com/media/37461/red_2013.pdf).

Tabla 3. Experiencias de formación de emprendedores en ambientes extraescolares

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
16 de diciembre.	Siete medidas para la formación y el fomento de los emprendedores	El Programa II contiene siete medidas operativas dirigidas a la formación de emprendedores, con la propuesta de elaborar un programa anual sobre esta materia que recopile y ordene todas las acciones a nivel autonómico. Además, se plantean acciones formativas específicas como la dirigida a la gestión eficiente de empresas en marcha, para aumentar la capacitación de los nuevos empresarios, en desarrollo de negocio, comercialización y operativa diaria.	http://www.diariodeleón.es/noticias/castillayleon/siete-medidas-formacion-fomento-emprendedores_852152.html
09 de diciembre.	Educación y autoestima cruciales para	La presidenta de la Asociación por la Promoción del Empleo Femenino en Latinoamérica (Pro Mujer), la mexicana Rosario Pérez, aseguró en el encuentro que "existe un gran potencial de	http://www.elperiodiquito.com/article/128040/Educacion-y-autoestima-cruciales-para-

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
	empresariado femenino, según expertos.	crecimiento en América Latina que podría alcanzarse si los gobiernos y las corporaciones se centraran en las mujeres". Pérez reclamó que las emprendedoras no tengan solo acceso a préstamos sino también a asistencia técnica para poder "pasar al siguiente nivel", un ascenso para el que es preciso "mejorar su autoestima", según afirmó.	empresariado-femenino-segun-expertos
24 de enero.	El autoempleo y el emprendimiento ganan terreno en una capital con un 15,1% de ocupados por iniciativa propia.	Oculto por la crisis económica y laboral subyace en la ciudad del Lérez una apuesta por el autoempleo y el emprendimiento. Según recoge la EPA del cuarto trimestre de 2013, en Pontevedra hay 4.300 personas ocupadas, de un total de 28.400 trabajadores dados de alta, cuya actividad es fruto de la iniciativa propia. Suponen el 15,1% de la mano de obra local.	http://www.farodevigo.es/portada-pontevedra/2014/01/24/autoempleo-empresariado-ganan-terreno-capital/953910.html
19 de enero.	El emprendimiento social forma parte de la salida de la crisis en Europa.	Recursos Humanos RRHH Digital. El emprendimiento social y la economía social deben formar parte de la salida de la crisis en los distintos países de la Unión Europea, según ha puesto de manifiesto el comisario europeo de Mercado Interior, Michel Barnier.	http://www.rrhhdigital.com/ampliar.php?id_noticia=97334
04 de mayo	El IAJ organiza un encuentro sobre oportunidades de negocio para jóvenes emprendedores.	El Instituto Aragonés de la Juventud, en colaboración con la Red Española de Albergues Juveniles (REAJ), organiza el encuentro 'Oportunidades de negocio para jóvenes emprendedores en el sector de la Hostelería y Restauración', que tendrá lugar en el Albergue Juvenil Baltasar Gracián de Zaragoza los días 5, 6, 7 y 8 de mayo. El objetivo de este encuentro, que se enmarca en el Programa MOVIC II, es fomentar la movilidad juvenil a través del intercambio cultural, mediante la transmisión de valores deportivos, culturales, solidarios, de igualdad, cooperación y respeto entre la juventud; además de fomentar el espíritu emprendedor realizando formación y actividades comunes entre los jóvenes de diferentes Comunidades autónomas.	http://www.europapres.es/aragon/noticia-instituto-aragones-juventud-organiza-opportunidades-negocio-jovenes-empresariado-20140502104544.html

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
28 de noviembre	Reforma financiera detonará emprendimiento en el país: Inadem (México).	Los cambios estructurales que se están realizando en el país, y en especial la recién aprobada reforma financiera, permitirán desarrollar la productividad de las pequeñas y medianas empresas (Pymes), consideró el presidente del Instituto Nacional del Emprendedor (Inadem), Enrique Jacob Rocha.	http://eleconomista.com.mx/sistema-financiero/2013/11/28/reforma-financiera-detonara-emprendimiento-pais-inadem
14 de octubre	La Complutense lanza un taller gratuito para impulsar el emprendimiento entre desempleados.	La Asociación Idea de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) ha lanzado el taller de formación gratuito 'Ideas y Modelos de Negocio' para ayudar a personas desempleadas a pensar y poner en marcha una idea de negocio teniendo en cuenta los conocimientos y habilidades de la propia persona, según ha explicado el presidente de la organización, Javier Sanz.	http://www.eleconomista.es/emprendedores-pymes/noticias/5223265/10/13/La-Complutense-lanza-un-taller-gratuito-para-impulsar-el-emprendimiento-entre-desempleados.html
	COEMPREN DER, la Red de Cooperación para el Emprendimiento en el ámbito rural-natural.	Se basa en la filosofía de la cooperación, la comprensión y la colaboración para promover nuevos emprendimientos, mediante una forma solidaria e innovadora.	http://www.ecoticias.com/sostenibilidad/83770/noticia-medio-ambiente-Nace-COEMPREN DER-Red-Cooperacion-Emprendimiento-ambito-rural-natural
	Proyectos de Cultura Emprendedora (España)	Este sitio web tiene como objetivo la difusión de los proyectos de cultura emprendedora que se desarrollan fundamentalmente en los Centros y Secciones de Educación Permanente de la Comunidad Autónoma de Andalucía. También se pretende facilitar todo tipo de recursos relacionados con esta competencia así como asesoramiento y orientación en la elaboración de los proyectos, para cuya realización están disponibles los siguientes materiales didácticos, cada uno de ellos adaptado a un perfil concreto de alumnado adulto	http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-permanente/emprendimiento
	Fundación Tripartita para la	Impulsamos la formación entre empresarios y trabajadores, para responder a las necesidades del mercado de trabajo y contribuir al desarrollo de	http://www.fundaciontripartita.org/Pages/default.aspx

Fecha	Experiencia	Título	Fuente
	Formación en el Empleo (España)	una economía basada en el conocimiento. Somos una organización sin ánimo de lucro perteneciente al Sector Público Estatal.	
	Infoem (Venezuela)	_El INFOEM concentra su acción en la formación de empresarios-emprendedores, fundamentalmente los de las pequeñas y medianas empresas, como medio para mejorar la capacidad competitiva de las mismas, de la región y del país, así como en la promoción de la creación de nuevas empresas y tiene su justificación esencial en la necesidad de contar con un ente de formación de competencias empresariales en el sentido más profundo e integral de la palabra, que poseyendo altos niveles de excelencia en los temas que aborde, concentre su atención en el desarrollo de voluntades, actitudes y capacidades en sus usuarios para la consolidación y formación de empresas competitivas y socialmente útiles, en otras palabras, para la promoción integral del espíritu emprendedor, por lo cual también dirige sus acciones al desarrollo de capacidades emprendedoras en instituciones de educación superior.	http://www.infoem.com.ve/newsite/Inicio.php

Fuente: elaboración propia.

A esta lista, que puede ser más amplia, puede incorporarse organizaciones e instituciones especializadas en el emprendimiento, además revistas y portales web especializados en el tema, cada vez son más los servicios digitales que sobre el emprendimiento y la formación de emprendedores ofrecen información referencial y experiencias formativas a partir de plataformas y redes sociales. También, podemos ver cómo crecen los grupos y redes de trabajo para el fomento del espíritu emprendedor. En el caso venezolano, se presenta la tabla 4.

Tabla 4. Emprendimiento desde las redes sociales y plataformas telemáticas

Nombre	Concepto	Ubicación
Ecosistema Nacional de Emprendimiento	Somos una red de personas y organizaciones que creemos que la mejor forma de resolver nuestros problemas es el emprendimiento.	www.enevenezuela.org

Nombre	Concepto	Ubicación
	El emprendimiento contribuye a la inclusión, al desarrollo de la producción venezolana, a la creación de nuevos trabajos, a elevar las competencias del talento venezolano, a crear bien individual y común.	
Red Emprendía	RedEmprendia es una red de Universidades que promueve la innovación y el emprendimiento responsables. Lo hace desde el compromiso con el crecimiento económico, el respeto al medioambiente y la mejora de la calidad de vida, en línea con sus Universidades , de las más relevantes del espacio iberoamericano.	http://www.redemprendia.org/
Revista Emprendedor	Revista Emprendedor nace el 5 de mayo de 2010, como el sueño de formar un medio de comunicación dedicado exclusivamente a los emprendedores. En principio se distribuye y comercializa en el estado Aragua, sin embargo la principal meta es alcanzar una distribución nacional e inclusive convertirse en una revista de pago con el fin de ofrecer una mejor cobertura de todos los acontecimientos del mundo empresarial y de negocios.	http://revistaemprendedor.com.ve/
Revista Emprendedores	Revista española especializada en los temas de emprendimiento.	http://www.emprendedores.es/
Revista de Emprendimiento	Revista colombiana digital especializada en temas de emprendimiento y negocios.	http://www.revistamprende.com/

Nombre	Concepto	Ubicación
y Negocios		
Revista Lideres Emprendedores	Publicación ecuatoriana de circulación mensual especializada en temas de emprendimiento.	http://www.revistalideres.ec/
Instituto Europeo para Emprendimiento	Organización especializada en temas de emprendimiento, asesoría y formación de emprendedores.	http://www.eiespain.com/
Mi emprendiendo	<p>Miempredimiento.com es un nuevo sitio web de Ideas en Red, fundada en el año 2003 y de reconocido interés entre los emprendedores de América Latina y España.</p> <p>A través de este sitio web queremos acompañar a todos aquellos que desean comenzar un emprendimiento propio, a través de artículos, consejos e historias de éxito de quienes se han animado a comenzar la maravillosa aventura de Empezar.</p>	http://www.miempredimiento.com/
Emprende	<p>Emprende es un programa de formación a distancia que te permitirá desarrollar tu plan de negocios en sólo 8 semanas, desde la comodidad de tu casa o lugar de trabajo y con la asesoría directa de un Mentor Emprende.</p>	http://www.emprende.edu.ve/
Negocios y Emprendimiento	<p>Portal especializado en temas de emprendimiento, economía y negocios. Maloja artículos, libros, cursos y</p>	http://www.negociosyemprendimiento.org/

Nombre	Concepto	Ubicación
	experiencias de emprendedores	
Diario Emprendimiento	DiarioEmprendimiento.cl (DE) nace al alero de la red de medios digitales segmentados NewsHolding, un emprendimiento liderado por Leonardo Meyer, el mismo creador de DiarioPyme. Hoy es parte del holding informativo que también componen DiarioTurismo.cl, DiarioRetail.cl, DiariodelAgro.cl y DiarioComex.cl. Nace en agosto 2012 editorializado por el equipo de Arriesgo, gracias a un trabajo asociativo que buscó incrementar la cobertura y dar un paso más para el crecimiento y desarrollo mutuo. Es así como se generan los primeros contenidos de este canal de información de y para emprendedores: DiarioEmprendimiento by Arriesgo.	http://www.negociosyemprendimiento.org/

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La formación de emprendedores tiene en el mundo actual múltiples expresiones, tanto en contextos escolares como extra escolares. Ciertamente se observa una tendencia creciente en ver el emprendimiento una resultante de la acción educativa, expresión de una política educativa y una política económica, que apunta a la idea de crecimiento económico sustentable, donde cualquier factor de bienestar pasa necesariamente por el desarrollo de las capacidades productivas de la población.

La formación de emprendedores es formalmente asumida por algunos países, y tímidamente asumada por otros tantos. Lo que si se percibe es una creciente presencia del tema en el mundo escolar, muy asociado a la idea de la formación personal y formulación de proyectos de carácter emprendedor. Es en las universidades donde esta idea cobra más fuerza, ya que se entiende como

oportunidad de desarrollo la generación de valor agregado a la investigación y a la innovación surgida del seno de la actividad universitaria.

Como respuesta escolar se observan actividades, estrategias, programas, cursos, ejes transversales, carreras universitarias articuladas a la idea del emprendimiento. También se observa una gama de opciones alrededor de las instituciones de educación superior relacionadas con el emprendimiento tales como incubadoras, ecosistemas, semilleros, etc., también un repertorio amplio de experiencias extraescolares que buscan afianzar las capacidades productivas de la población a partir de la consolidación de una cultura emprendedora. Estas iniciativas, aunque se ubican muchas en distintos contextos, son expresión de un cambio en pleno proceso, pues aunque ciertas regiones del mundo estén experimentando crisis económica, caso de Europa o en crecimiento económico como América Latina, el tema del emprendimiento, que no es más que el fortalecimiento de las capacidades productivas del ciudadano es una tarea pendiente, en desarrollo.

Tal como se señala en el informe del BID sobre “emprendimientos en América Latina”, sobre los emprendedores “es claro que estas decisiones que toma el potencial empresario no solo se ven afectadas por sus características individuales (contexto familiar, riqueza, educación, trayectoria ocupacional, talento empresarial), sino que dependen fuertemente de las condiciones del entorno económico e institucional (acceso al crédito, disponibilidad de tecnología, calidad de la mano de obra, costos de registros de empresas y otras regulaciones e impuestos, entre otras condiciones)” (en red: http://publicaciones.caf.com/media/37461/red_2013.pdf). Sin embargo, es importante destacar como por intermedio de la educación se puede fortalecer muchos de los requerimientos que para emprender, por lo menos lo referidos a los conocimientos, actitudes y valores; queda generar condiciones sociales para que estos factores se activen y comiencen a andar. Aunque en el mismo informe se señale que mientras más escolaridad menos emprendedora se es¹, esta tendencia se

¹ Por ejemplo, en Estados Unidos el 42,6% de los asalariados tiene educación superior completa. La proporción de personas con ese nivel educativo es mayor entre los empleadores (55,4%) y menor entre los trabajadores por cuenta propia (38,3%). Lo mismo ocurre en América Latina, donde el 18,2% de los asalariados cuenta con educación superior completa, una cifra menor al 19,8% de los empleadores y mayor al 6,9% de los trabajadores por cuenta propia. Esta relación se cumple en casi todos los países de la región excepto en Bolivia, Colombia, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela, donde los asalariados conforman el grupo con mayor proporción de individuos con educación superior completa. (...) En América Latina, la proporción de empleadores con educación superior es solo un 9% más alta que la de asalariados, mientras que la proporción de trabajadores por cuenta propia con educación superior es un 62% más baja. Es decir, en comparación con los asalariados y con Estados Unidos, tanto los empleadores como los trabajadores por cuenta propia en América Latina tienen un nivel educativo relativamente bajo. En la medida que este diferencial educativo se refleje en las habilidades empresariales de los individuos, estas cifras pondrían de manifiesto el menor potencial de crecimiento de los

puede modificar, si se apuntala la formación emprendedora, tanto en contextos escolares como extraescolares, de modo que el crecimiento económico de la región se democratice más a partir de la generación de nuevos empleos de calidad.

Referencias

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

Galindo Martín, Miguel Ángel – Méndez Picazo, María Teresa. (2008). *Emprendedores y objetivos de política económica. El papel de los emprendedores en la economía*. Marzo-Abril 2008. N.º 841 ICE

En red: http://www.revistasice.com/cachepdf/ICE_841_29-40_8EEBDC9550FD21425E0B7875973250F8.pdf

Kantis, Angelelli, Moori (2004, BID). Desarrollo emprendedor. América Latina y la Experiencia Internacional. En red: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=829131>

Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau. S.A.

Sanz Fernández, Florentino. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas. S.A.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel.

Villaroel, César. (1990). *El currículo de la Educación*. Caracas: Editorial Dolvia.

CAPÍTULO 5

CALIDAD DE VIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN

Barreras Valencia, Ilce Bianey
Instituto Tecnológico de Sonora
Galván Corral, Alberto
Instituto Tecnológico de Sonora
Red de Investigación del Norte de México (REDINM)
Hinojosa Rodríguez, Carlos Jesús
Instituto Tecnológico de Sonora
Red de Investigación del Norte de México (REDINM)
Murillo Félix, Cecilia Aurora
Instituto Tecnológico de Sonora
Acosta Mellado, Erika Ivett
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar el nivel de la calidad de vida en estudiantes de Licenciado en Administración, en una universidad pública del sur del estado de Sonora, para detectar áreas de oportunidad y formular recomendaciones, a directivos y sociedad de alumnos, orientadas a mejorar el nivel de calidad de vida. Se empleó una metodología cuantitativa, se determinó el nivel de calidad de vida en estudiantes de Licenciado en Administración (LA) de una Universidad pública ubicada en el sur del estado de Sonora. La población estuvo compuesta por 293 estudiantes del Programa Educativo de Licenciado en Administración. Se seleccionó una muestra no probabilística de 85 estudiantes de los diferentes semestres, la muestra fue de cuota por conveniencia. El instrumento aplicado está conformado por 34 reactivos agrupados en siete dimensiones, en la tabla 1, se presentan las dimensiones y el número de reactivos correspondientes, adicionalmente se agregó al final una pregunta (reactivo 34) para determinar el nivel de calidad de vida que percibe cada encuestado. En los resultados destaca que el valor medio de calidad de vida global fue de 8.3. Se concluye que el nivel de calidad de vida global de los estudiantes de Licenciado en Administración es alto.

Palabras claves: calidad de vida, universidad, administración.

Introducción

En el presente estudio se analizó el nivel de calidad de vida en estudiantes de administración en una universidad pública del sur del estado de Sonora, es necesario mencionar que la calidad de vida organizacional ha sido investigada con más frecuencia en las últimas décadas debido a su importancia e implicaciones que tiene en las organizaciones y en el comportamiento de sus miembros.

Los estados no florecen sin la educación de la juventud (Douzet, 2006) se dice que entre mayor grado de estudio tenga una persona mejor nivel de vida debe tener y mayores oportunidades de trabajo se le presentan, al evaluar estudiantes de universidades algunos de los resultados relevantes que se han encontrado fue que conforme el estudiante aumenta su edad manifiesta un mayor grado de satisfacción (Vera & Rodriguez, 2007) citado en (Banda & Morales, 2012).

La calidad de vida se refiere a la percepción que tiene un individuo de su lugar en el mundo, de la cultura y del sistema de valores en relación con sus objetivos, expectativas normas e inquietudes. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) la calidad de vida se ve perturbada por la salud física del individuo y su estado psicológico, grado de independencia y sus relaciones sociales, por lo cual se determina que tanto los factores internos como externos son relevantes en el proceso de calidad de vida (Bognar, y otros, 2012) citado en (Banda & Morales, 2012).

Desde diferentes puntos de vista si la calidad de vida es baja existen grandes probabilidades de que los empleados presenten insatisfacción, reducción de la productividad, ausentismo, rotación de personal entre otros aspectos negativos. Por otra parte se puede hacer mención que al existir una buena calidad de vida en los empleados la motivación y satisfacción en el trabajo aumentarían los beneficios para la organización (Velez, 2010).

El proceso de globalización y el reto de las empresas frente a la competencia de mercados internacionales obligan a prepararse ante los cambios e innovaciones, para desarrollar ventajas comparativas y competitivas al igual que aumentar los beneficios obtenidos por medio de un proceso para el mejoramiento del desempeño (Flores & Madero, 2012) citado en Velez (2010).

En el estudio de Banda & Morales (2012,) se identificaron algunas variables que brindan calidad de vida subjetiva a los estudiantes universitarios. Se utilizó una muestra de 91 participantes, a los cuales se les aplicó un cuestionario, cuyos resultados indican que el factor de calidad de vida subjetiva se encuentra influenciado por variables que registraron en áreas tales como familia, ámbito social, bienestar económico, desarrollo personal, autoimagen y actividades recreativas. En el plano valorativo, el índice de sociabilidad y amigos se conformó con el ya antes referido factor. El modelo de calidad de vida identificado se conforma por factores personales, familiares, de interacción social y económica con el entorno.

En un estudio de Flores & Madero (2012) citado en Velez (2010) se presentan los resultados de una investigación realizada en una institución de educación superior, en la cual se identifican las variables de calidad de vida en el trabajo que prevén la intención de los empleados de permanecer en la institución. El estudio estuvo basado en una muestra de 1 522 trabajadores quienes respondieron un cuestionario con 82 reactivos. Sucesivamente, a través de modelos de regresión logística, se identificó que la equidad salarial interna, la satisfacción con el trabajo, el sentido de pertenencia, la influencia del trabajo en la familia y el ambiente de trabajo son las variables con más valor en la predicción de la intención de permanencia en el empleo.

Tomando en cuenta la importancia de la calidad de vida, se llevó a cabo la presente investigación, el objetivo fue determinar el nivel de clima organizacional en estudiantes de Licenciado en Administración, en una universidad pública del sur del estado de Sonora, para detectar áreas de oportunidad y formular recomendaciones, a directivos y sociedad de alumnos, orientadas a mejorar el nivel de calidad de vida.

Método y materiales

Método

Empleando una metodología cuantitativa, se determinó el nivel de calidad de vida en estudiantes de Licenciado en Administración (LA) de una Universidad pública ubicada en el sur del estado de Sonora.

Participantes

La población estuvo compuesta por 293 estudiantes del Programa Educativo de Licenciado en Administración. Se seleccionó una muestra no probabilística de 85 estudiantes de los diferentes semestres, la muestra fue de cuota por conveniencia.

Instrumento

El instrumento aplicado está conformado por 34 reactivos agrupados en siete dimensiones, en la tabla 1, se presentan las dimensiones y el número de reactivos correspondientes,

adicionalmente se agregó al final una pregunta (reactivo 34) para determinar el nivel de calidad de vida que percibe cada encuestado.

Tabla 1. Dimensiones y sus reactivos

Dimensión	Número de reactivos
Discomfort derivado del trabajo	5 reactivos
Soporte emocional de los directivos	10 reactivos
Carga de trabajo	5 reactivos
Recursos ligados (en la universidad) a ser estudiante	4 reactivos
Apoyo social	3 reactivos
Motivación intrínseca	4 reactivos
Capacitación	2 reactivos
Calidad de vida global	1 reactivo

A continuación se mencionan, por dimensión, los reactivos que se evalúan en el instrumento, acompañado del número de reactivo correspondiente en el instrumento:

Discomfort derivado del trabajo

Interrupciones molestas (9)

Consecuencias negativas para la salud (11)

Falta de tiempo para la vida personal (6)

Incomodidad física en la universidad (7)

Conflicto con otras personas (5)

Soporte emocional de los directivos

Variedad en mi rol de estudiante (29)

Posibilidad de expresar lo que siento y necesito (25)

Apoyo de mi responsable de carrera (17)

Posibilidad de que mis propuestas sean escuchadas y aplicadas (31)

Satisfacción con el costo por materia (13)

Posibilidad de ser creativo (22)

Mi universidad trata de mejorar mi calidad de vida (26)

Reconocimiento de mi esfuerzo (15)

Recibo información de los resultados (evaluaciones) (24)

Posibilidad de desarrollo (14)

Carga de trabajo

Cantidad de trabajo (1)

Estrés (10)

Prisas y agobios (4)

Presión percibida por mi labor (2)

Presión percibida para mantener la calidad académica (3)

Recursos ligados (en la universidad) a ser estudiante

Mi rol de estudiante es importante para la vida de otras personas (30)

Carga de responsabilidad (8)

Lo que tengo que hacer queda claro (32)

Autonomía o libertad de decisión (27)

Apoyo social

Apoyo de mi familia (20)

Apoyo de mis compañeros de clase (18)

Apoyo de mis maestros (19)

Motivación intrínseca

Ganas de ser creativo (21)

Orgullo de ser estudiante (34)

Motivación (16)

Satisfacción de ser estudiante (12)

Capacitación

Estoy capacitado para realizar mi rol de estudiante (28)

Desconecto al final del horario de clases (23)

Calidad de vida global (34)

Para las opciones de respuestas se empleó una escala Likert de 10 opciones, dando la opción de contestar con valores del 1 al 10, donde 1 representa el valor mínimo y 10 el valor máximo

En el instrumento hay reactivos positivos y negativos. Los reactivos negativos son del 1 al 11, el resto de los reactivos son positivos (del 12 al 34). Previo al análisis de resultados, se invirtió la escala a los reactivos negativos, para que quedaran de forma consistente con los reactivos positivos.

Al instrumento de se le realizaron pruebas de validez y confiabilidad, en su aplicación, *a posteriori*, en relación a la validez del instrumento se aplicó la prueba de validez concurrente, a través de grupos contrastados, mediante la prueba de Chi Cuadrada, con valores cuya significación

asintótica bilateral fue menor a 0.05, donde solo 27 de los 34 reactivos cumplieron con el requisito de distribución de frecuencias, por lo anterior se tomó la decisión de eliminar los reactivos 1, 4, 6, 8 y 31.

También se determinó la confiabilidad del instrumento a través de la consistencia interna de la escala, mediante el coeficiente alfa de Cronbach del cual se obtuvo un valor de 0.890, el índice alfa de Cronbach es el coeficiente de confiabilidad más general (Kerlinger y Lee, 2008, Campo y Oviedo, 2008). Se obtuvo un valor superior al valor aceptable de referencia de 0.7 para el alfa de Cronbach (Kerlinger y Lee, 2008; Campo y Oviedo, 2008; De la Ossa, Martínez, Herazo y Campo, 2009; Prieto y Delgado, 2010; Miranda, Miranda y Rodulfo, 2010). Derivado de la prueba de confiabilidad mencionada se eliminaron los reactivos con valor inferior a 0.150 siendo los reactivos 23 y 28, por tanto el instrumento quedó, en su versión final, a posteriori, compuesto por 27 reactivos. Como consecuencia de la eliminación de los reactivos por las pruebas de validez y confiabilidad, se eliminaron los 2 reactivos correspondientes a la dimensión capacitación (reactivos 23 y 28) por lo que esta dimensión y sus reactivos no serán comentados en el apartado de resultados y su discusión.

Es pertinente señalar que las diversas pruebas de confiabilidad y validez realizadas al instrumento, se desarrollaron en base a lo sugerido por Anastasi y Urbina (2009).

Para la interpretación de resultados se determinaron tres niveles de Calidad de Vida: alto, medio y bajo, para ello, se determinaron tres intervalos, distribuyendo de manera uniforme la diferencia entre el valor máximo y mínimo de respuesta (valor máximo: 10 y valor mínimo: 1), quedando los intervalos para los niveles de calidad de vida, de la siguiente forma:

Nivel alto: de 7.01 a 10.00;

Nivel medio: de 4.01 a 7.00;

Nivel bajo: de 1.00 a 4.00

Procedimiento

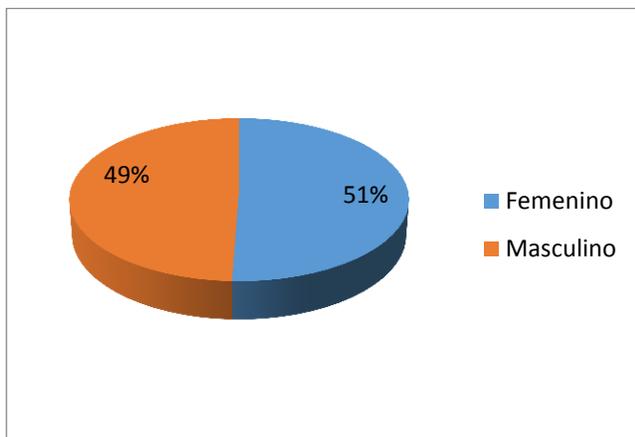
El procedimiento empleado fue el siguiente: Se preparó la versión final del instrumento. Se aplicó el instrumento a los estudiantes del programa educativo. Se sometieron los resultados de la

aplicación del instrumento al método de confiabilidad, específicamente la medida de coherencia o de consistencia interna mediante el índice alfa de Cronbach, para el análisis de la validez se aplicó el método de validez concurrente por grupos contrastados, usando para ello el programa S.P.S.S. versión 19.0, se eliminaron los reactivos no significativos *a posteriori*. Por último, se analizaron y discutieron los resultados, para ello se calcularon los valores medios por reactivo y dimensión, de los cuales se derivaron la formulación de las conclusiones y recomendaciones.

Resultados y su discusión

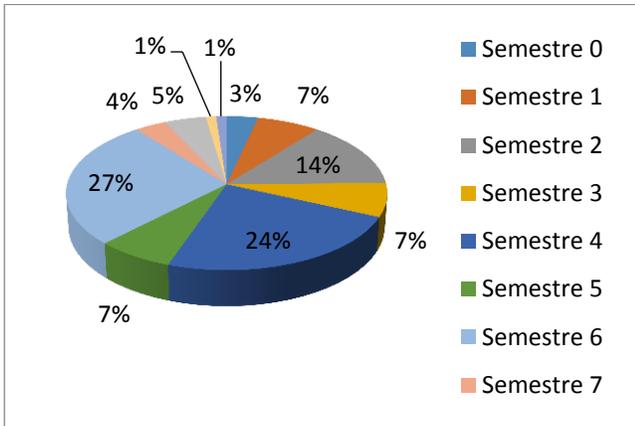
A continuación se presentan los resultados del estudio, en la gráfica 1 se muestran la distribución porcentual en función del sexo del encuestado, el 51 por ciento de los encuestados fue del sexo femenino y el 49 por ciento del masculino.

Gráfica 1. Distribución porcentual por sexo del encuestado



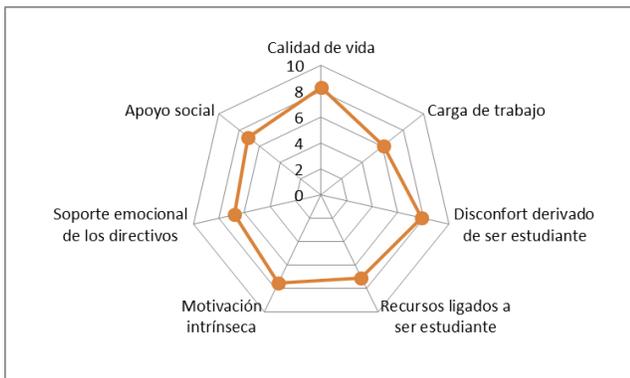
La distribución porcentual de frecuencias por semestre se presenta en la gráfica 2. En ella se observa que el 7 por ciento de la muestra corresponde a estudiantes con 1 semestre cursado, 14 por ciento con 2 semestres, 7 por ciento con 3 semestres, 24 por ciento con 4 semestres, 7 por ciento con 5 semestres y 27 por ciento con 6 semestres cursados, entre los porcentajes más importantes.

Gráfica 2. Distribución porcentual por semestre de los encuestados.



A continuación, se presentan los resultados de Calidad de Vida, presentando, en primer lugar, el resultado general (global) y por dimensión, para posteriormente presentar los resultados de cada una de las seis dimensiones.

Gráfica 3. Calidad de vida global y por dimensión

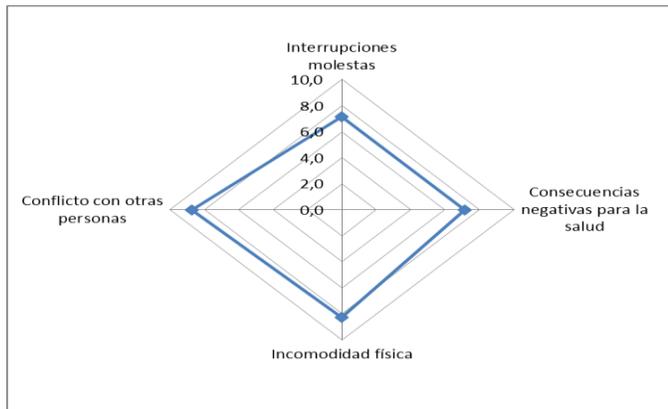


A partir de la gráfica 3 y las siguientes, se describirá cada factor acompañado de su valor obtenido y nivel de calidad de vida, respectivamente. A continuación se describen los valores y niveles de calidad de vida presentados en la gráfica 3.

Calidad de vida global	8.3, alto
Carga de trabajo	6.1, medio
Disconfort derivado de ser estudiante	7.8, alto
Recursos ligados (en la universidad) a ser estudiante	7.1, alto
Motivación intrínseca	7.5, alto
Soporte emocional de los directivos	6.8, medio
Apoyo social	7.1, alto

Como se puede observar las dimensiones que presentan un nivel medio de calidad de vida y por ende, mayores áreas de oportunidad son las dimensiones de carga de trabajo de los estudiantes y soporte emocional de los directivos. A continuación, se presenta el desglose de los aspectos o factores que comprenden cada dimensión.

Gráfica 4. Disconfort derivado de ser estudiante

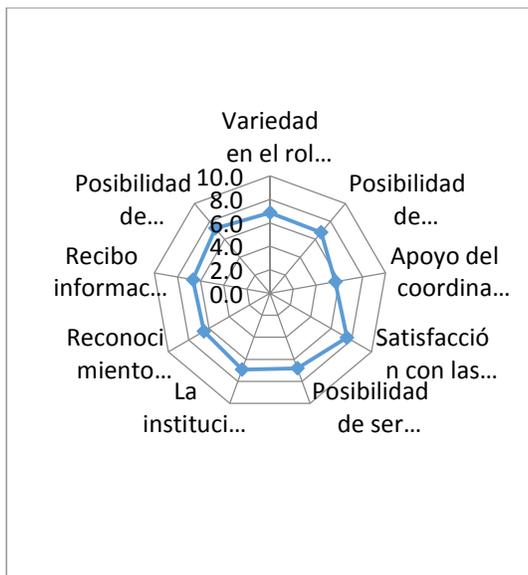


Los factores que componen la dimensión disconfort derivado de ser estudiante (gráfica 4) se mencionan a continuación:

Interrupciones molestas	7.2, alto
Consecuencias negativas para la salud	7.2, alto
Incomodidad física en la universidad	8.3, alto
Conflicto con otras personas	8.8, alto

Como puede observarse en los resultados de los factores de discomfort todos los factores obtuvieron una valoración de nivel alto de calidad de vida por lo que no se presentan factores con áreas de oportunidad.

Gráfica 5. Soporte emocional de los directivos



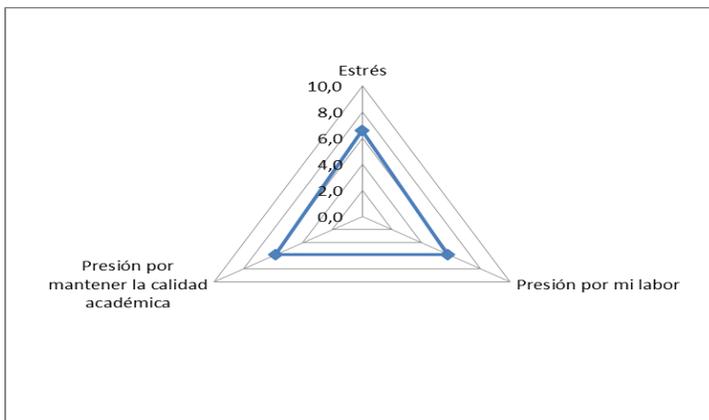
Los factores que componen la dimensión de soporte emocional de los directivos, su valoración y nivel se presentan enseguida:

Variedad en mi rol de estudiante	6.9, medio
Posibilidad de expresar lo que siento y necesito	6.8, medio
Apoyo del responsable de carrera	5.6, medio
Satisfacción con mis calificaciones	7.6, alto
Posibilidad de ser creativo	6.8, medio

Mi universidad trata de mejorar mi calidad de vida	6.9, medio
Reconocimiento de mi esfuerzo	6.5, medio
Recibo información de los resultados (evaluaciones)	6.7, medio
Posibilidad de desarrollo	7.2, alto

Como se puede apreciar en la gráfica 5, los resultados obtenidos en los factores de soporte emocional de los directivos presentan notables áreas de oportunidad para mejora, debido a que 7 de 9 factores obtuvieron una valoración promedio de nivel medio de calidad de vida y solo 2 factores obtuvieron una valoración media de nivel alto. El factor con puntaje medio más bajo en esta dimensión fue el apoyo brindado por el responsable de la carrera a los estudiantes con una valoración de 5.6.

Gráfica 6. Carga de trabajo

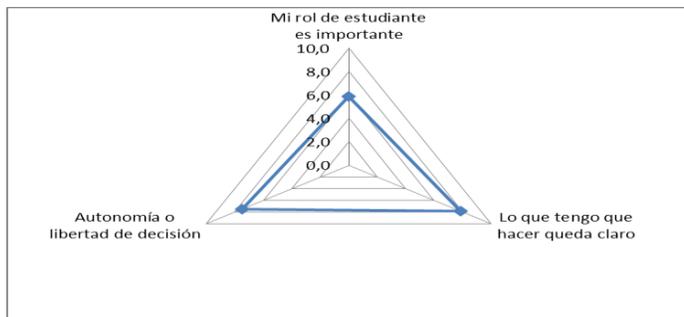


Los factores y niveles de calidad de vida de la dimensión carga de trabajo, como se aprecia en la gráfica 6, quedaron valorados de la siguiente forma:

Estrés	6.6, medio
Presión percibida por mi labor	5.8, medio
Presión percibida para mantener la calidad académica	5.8, medio

Como se puede observar los estudiantes sufren de estrés y depresión que provoca que la calidad de vida se ubique en nivel medio, en lo específico de los factores mencionados, por lo que se presentan áreas de oportunidad para mejorar en estos aspectos.

Gráfica 7. Recursos ligados a ser estudiante.



Los valores observados y niveles de calidad de vida de los factores de la dimensión recursos ligados a ser estudiante, quedaron de la siguiente manera, como se observa en la gráfica 7.

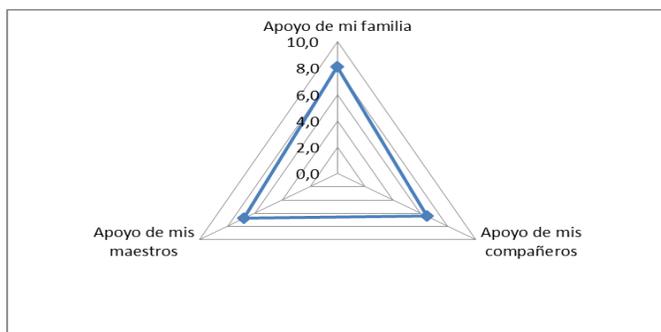
Mi rol de estudiante es importante para la vida de otras personas 5.9, medio

Lo que tengo que hacer queda claro 7.9, alto

Autonomía o libertad de decisión 7.5, alto

Como se aprecia el factor de mi rol de estudiante es importante para la vida de otras personas obtuvo una valoración media de calidad de vida de 5.9 por lo que se ubica en el nivel medio de calidad de vida, una probable explicación puede deberse a que quizás los estudiantes de Licenciado en Administración no tienen del todo claro cuál es el rol e importancia que juega su profesión en la vida o actividades de otras personas, por lo que se presentan oportunidades de mejora ante este elemento o factor.

Gráfica 8. Apoyo social



Las gráfica 8, muestra los valores y niveles de los factores correspondientes a la dimensión de apoyo social, quedando como a continuación se describen:

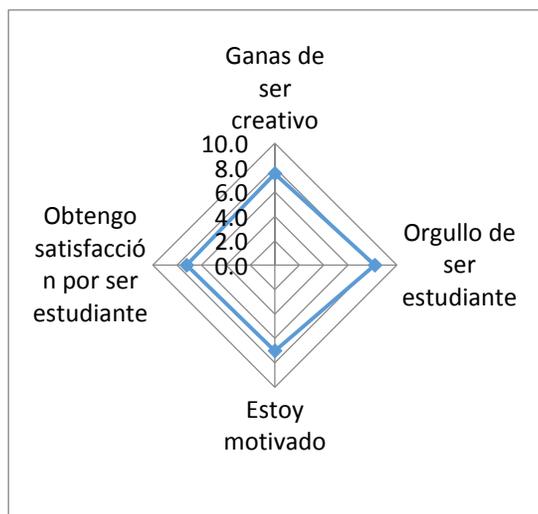
Apoyo de mi familia 8.1, alto

Apoyo de mis compañeros 6.5, medio

Apoyo de mis maestros 6.8, medio

Como puede observarse, el nivel de percepción de los estudiantes, en cuanto al apoyo de los compañeros de la carrera y de sus maestros se ubica en un nivel medio, por lo que presenta áreas de oportunidad que pueden ser aprovechadas por el responsable de la carrera en conjunto con la sociedad de alumnos para mejorar en estos aspectos.

Gráfica 9. Motivación intrínseca.



La gráfica 9, muestra los elementos o factores que componen la dimensión motivación intrínseca, quedando valorados de la siguiente forma:

Ganas de ser creativo	7.5, alto
Orgullo de ser estudiante	8.2, alto
Estoy motivado	7.0, alto
Obtengo satisfacción por ser estudiante	7.2, alto

Como se puede apreciar, todos los factores de la motivación intrínseca se encuentran en el nivel alto de calidad de vida, por lo que no se presentan áreas de oportunidad significativas en este rubro.

Una vez presentados los resultados de calidad de vida global y por dimensión y sus factores, se procede a formular las conclusiones y recomendaciones del estudio, las cuales se muestran en el apartado siguiente.

Conclusiones y recomendaciones

En el programa educativo de Licenciado en Administración de una universidad pública del sur del estado de Sonora, con base a los resultados de calidad de vida, se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Se cumplió con el objetivo de investigación que fue determinar el nivel de clima organizacional en estudiantes de Licenciado en Administración, en una universidad pública del sur del estado de Sonora, para detectar áreas de oportunidad y formular recomendaciones, a directivos y sociedad de alumnos, orientadas a mejorar el nivel de calidad de vida.
2. El nivel de calidad de vida global de los estudiantes de Licenciado en Administración es alto.
3. Las dimensiones de carga de trabajo y soporte emocional de los directivos presentan un nivel medio de calidad de vida.
4. Las dimensiones de discomfort derivado de ser estudiante, recursos ligados (en la universidad) a ser estudiante, apoyo social y motivación intrínseca presentan nivel alto de calidad de vida.
5. Existen notables áreas de oportunidad y mejora en las dimensiones de carga de trabajo y soporte emocional de los directivos.
6. Los alumnos encuentran mayor satisfacción con sus calificaciones y con la posibilidad de desarrollarse, por otro lado perciben que el apoyo del responsable de la carrera y el reconocimiento de su esfuerzo no es bien valorado.
7. A los estudiantes de administración les queda claro que es lo que tienen que hacer, sin embargo no perciben que su rol de estudiante sea importante para otras personas.
8. Los estudiantes de administración perciben el apoyo de su familia, pero por otro lado perciben menos apoyo de sus compañeros y de sus maestros.

En base a lo anterior, se formulan las siguientes recomendaciones:

1. Formular un programa de trabajo de mejora de la calidad de vida para estudiantes del programa educativo de Licenciado en Administración, esta responsabilidad recae en el responsable del programa educativo, contando con el apoyo de la sociedad de alumnos, así como con el apoyo y respaldo de las autoridades institucionales.
2. Diseñar un programa anual de actividades recreativas y académicas con apoyo y coordinación del responsable del programa educativo y la sociedad de alumnos, así como con aprobación y apoyo financiero de las autoridades institucionales que permitan mejorar la calidad de vida, específicamente en los factores de apoyo de mis compañeros, apoyo de mis maestros y apoyo del responsable de carrera.
3. Mejorar los procesos de difusión y comunicación, por parte del responsable del programa educativo y las autoridades académicas del perfil de egreso, poniendo especial énfasis en el papel o rol que pueden jugar los administradores en la vida de las personas, ya sea en dentro de las organizaciones o en el aspecto social.
4. Mejorar y fortalecer los programas de reconocimiento al desempeño académico y permanencia de los estudiantes para que mejore la calidad de vida en los factores relativos a soporte emocional de los directivos y apoyo social.
5. Sensibilizar, por parte de las autoridades institucionales, al responsable del programa educativo y a los maestros del programa educativo sobre la importancia e impacto de su rol sobre los estudiantes en cuanto a brindar apoyo a los estudiantes, entregar información de los resultados (evaluaciones) y posibilidad de que los estudiantes expresen lo que sienten y necesitan.

1. Referencias

Anastasi, A. y Urbina, S. (2009). Tests psicológicos. Prentice Hall, séptima edición. México, 85-112.

- Banda, & Morales. (2012). Calidad de vida subjetiva en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 29-43.
- Campo, A. y Oviedo, H. (2008) Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Saludo Pública*. Vol. 10, núm. 5, diciembre, pp.831-839.
- De la Ossa, S., Martínez, Y., Herazo, E. y Campo, A. (2009) Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala Zung para ansiedad. *Colombia Médica*. Vol 40, núm 1, enero-marzo, pp. 71-77.
- Douzet, J. G. (2006). Calidad de la educación universitaria. *Revista Chilena de ingeniería*, 168-169.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. McGraw Hill. Cuarta Edición, México, pp. 581-602.
- Miranda, J., Miranda, J. y Rodulfo, J. (2010). Diseño, confiabilización y validación de un instrumento para medir el desempeño docente en la Maestría en Educación, Campo: Formación Docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*. Año II, núm. 5, marzo, pp. 46-60.
- Velez, M. A. (2010). Calidad de vida laboral en empleados temporales del valle de Aburra. *Revista ciencias estrategicas*, 225-236.

CAPÍTULO 6

LA COMPLEJA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS EN UN ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL EN SINOP-MT–

BRASIL

FAVARETTO, Micheli Cátia
Universidad Católica Don Bosco
Campo Grande-MS-Brasil

PINHO DE ALMEIDA, Luciane
Universidad Católica Don Bosco

Resumen

A partir de la Declaración de los derechos de los niños, esta pasó a ser considerada como un ser de derechos que necesita de cuidados especiales. Sin embargo, muchos niños siguen sin tener estos derechos garantizados en el medio familiar y pasan a vivir en Instituciones de Acogimiento. Este artículo presenta la investigación con niños que viven en la Institución de Acogimiento en la ciudad de Sinop-MT– Brasil, con el objetivo de comprender cómo la Institución ha contribuido a la acogida y el desarrollo psicosocial al *dar la bienvenida a un niño*. Participaron de la encuesta 11 personas. Los resultados de la investigación nos llevaron a pensar que las prácticas institucionales en el proceso psicosocial del niño/adolescente, es decir, gran cantidad de niños/adolescentes que viven en Instituciones de Acogimiento viven en constante situación de conflicto; de esto se deriva la necesidad de políticas públicas integrales orientadas a auxiliar a las familias, para que puedan desarrollar con plenitud sus responsabilidades.

Palabras clave: Situaciones de Conflicto, Niños y Adolescentes, Acogimiento Institucional.

Introducción

A partir de la Declaración de los Derechos de los Niños, proclamada el día 20 de noviembre de 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, los niños pasan a ser considerados seres que requieren de cuidados especiales, inaugurando un nuevo tiempo de reconocimiento y valoración de los derechos humanos del niño y del adolescente.

En Brasil, en las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, el niño pasa a ser constituido jurídicamente como *sujeto de derechos*. El artículo 227 de la constitución Federal de Brasil (1988), así como la Ley 8.069, publicada en 1990 que promulga el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), incluyen a los niños brasileños en el escenario de los Derechos Humanos Universales y aseguran su protección integral.

Ese reconocimiento coincidió con los cambios sociales, políticos y económicos por los que la sociedad estaba pasando, ya sea en el ámbito jurídico, asistencial y educativo, orientados a la protección de la infancia.

No obstante, la realidad de la infancia en situación de riesgo y vulnerabilidad aún hoy constituye un reto a ser enfrentado por la sociedad. Los estudios realizados por la Asociación de los Magistrados Brasileños muestran que ochenta mil niños viven en instituciones de acogida en nuestro país (2011).

En Brasil, el cuidado de los niños y adolescentes en servicios de acogimiento institucional se remonta al periodo colonial, de 1500 hasta 1822. Las casas de acogida, como son conocidas hoy en nuestro país, pasaron por definiciones distintas a través de los tiempos:

“De orfanato (visión prevalente en el Código de Menores) a alojamiento en institución de acogida, previsto en el Estatuto del Niño y Adolescente (ECA). A pesar de estos cambios se observan viejas prácticas², herencias históricas de filantropía e asistencialismo³ que tanto marcan este campo” (Rossetti-Ferreira *et al.* 2011, p. 89).

Para comprender los cambios que el *acogimiento institucional* viene sufriendo en nuestro país y, especialmente, la interferencia de estos en el desarrollo de los niños acogidos, se desarrolló la presente investigación, cuyo objetivo general es comprender cómo una Institución de Acogida de Sinop-MT⁴ ha contribuido en el acogimiento de los niños/adolescentes, impactando en su desarrollo psicosocial y resguardando sus derechos en cuanto niños.

Metodología del estudio

El método utilizado fue el cualitativo, es decir, una modalidad de investigación que posibilita trabajar con los significados, motivos, valores, creencias y actitudes que corresponden, en este estudio, a los sentimientos de las relaciones establecidas con la institución de acogida.

Este tipo de investigación permite comprender las experiencias y vivencias en un universo de significados que corresponden a un conjunto de fenómenos humanos entendidos como parte de la realidad social, no pudiendo ser traducidos exclusivamente a números (Minayo y Sanches, 1993).

²A pesar de los cambios ocurridos en la legislación brasileña, la forma de asistencia a la clase obrera permanece igual, es decir, acogimiento y apoyo, en lugar de desarrollar políticas de eliminación de la privación social

³La práctica de organizar y prestar atención a los miembros o grupos menos favorecidos de la sociedad, en lugar de desarrollar e impulsar políticas públicas que ayuden el cambio de esta realidad.

⁴La Institución de Acogimiento, en la que fue realizado el estudio es la única destinada a la acogida de los niños hasta doce años de edad de la ciudad de Sinop-MT y región. Ciudad situada acerca de 516 kilómetros de la capital del Estado de Mato Grosso, con una población de 113,082 habitantes, según los datos del IBGE 2010.

Para el análisis de los datos se buscó la fundamentación en la teoría socio-histórica, en la cual tiene como base o materialismo histórico dialéctico. Esta misma teoría sirvió de pilar para los estudios de Vygotsky (1896-1934) que utiliza elementos que buscan abordar al sujeto como un todo, una vez que este “se constituyó en una relación dialéctica con la sociedad y la historia” (Rossetti-Ferreira *et al*, 2011, p. 128), ya que considera que todo conocimiento siempre es producido en la interrelación con las personas.

El espacio de acogimiento institucional en Sinop

Al violentarse sus derechos, los niños víctimas de violencia física, psíquica, sexual, entre otras, son presentados en situación de vulnerabilidad y riesgo. Bajo estas condiciones los infantes son retirados de sus familias. Posteriormente el Estado trabaja con las familias de estos niños, buscando un ambiente saludable para estos. Cuando esto no es posible, ni siquiera con la familia extensa (abuelos, tíos u otros parientes) asumir ese niño/adolescente, estos son enviados a una institución de acogimiento para que posteriormente sean adoptados por otras familias, con el fin de garantizar la seguridad e integridad del niño/adolescente.

Al ingresar a la institución de acogimiento, los niños se encuentran ante un lugar totalmente raro y son recibidos por la gente, hasta ahora desconocida. Los empleados de la institución, o sea, los cuidadores:

“... pueden y deben ser fuente de acogimiento y afecto a los niños... lo que sugiere ampliación de las posibilidades de construcción de relaciones” (Rossetti-Ferreira *et al*. 2011, p. 162). Por lo tanto, el momento de la recepción se convierte en un factor relevante para los niños que llegan en un ambiente no familiar, es necesario entrarse en evitar conflictos emocionales para el niño/adolescente. La llegada a la institución es descrita por los niños como:

“No conocía a nadie. La tía Juana, me recibió. Primero yo conocí el... solo, después ellos se fueron”(Juan – niño).

Llegar a un lugar desconocido puede causar sentimientos de curiosidad, alegría, euforia, pero también de miedo, ansiedad o bloquear completamente la realidad vivida, como lo afirma Silva (2002, p. 31):

Independiente de las circunstancias muy variadas que determinan la necesidad de institucionalización, el ingreso de un niño a un abrigo será siempre vivida como la concreción de una ruptura, sea del ambiente familiar o de la comunidad. El niño vive esa experiencia con la inseguridad de quien entra en un universo que le es completamente raro.

En este entorno, los niños se enfrentan a situaciones y realidades totalmente diferentes de las suyas, ya sea por el tamaño, la estructura y la organización del espacio, debido a la presencia de extraños, ya sea por nuevos hábitos, o por la nueva rutina. Cuando hablan de la llegada a la casa, los niños describen el primer contacto que tienen con las cuidadoras y/o coordinadora pedagógica, responsable directa por los niños. Hablan aún de sus amistades iniciales como un recurso para no sentirse solos, en un lugar raro, ya que se confrontan con otros niños que están en la misma situación.

Es común que durante el proceso de ingreso a la institución algunos niños se presentan agitados y otros asustados ante las cuidadoras, pues se encuentran en un ambiente totalmente extraño; por lo tanto, "La llegada a un ambiente deferente es siempre intimidador para el niño y el adolescente, mismo que aparentemente no demuestra esa percepción" (Bernardi, 2010, p. 40).

Aunque los cuidadores ponen de relieve la importancia de recibir a los niños con cariño, afecto y respeto, según los informes de los niños es evidente que estos toman algunos días para adaptarse en la nueva situación. Bernardi resalta la importancia del recibimiento: "Durante este momento especial es necesario ser cuidadoso y afectivo para que el niño o adolescente conozca y se sienta seguro en el espacio físico de la vivienda y con las nuevas relaciones que tendrá" (2010, p. 40). Una vez que se ha logrado la permanencia en la institución esta debe ser temporal.

Por otra parte, suponiendo que la institución representa una medida provisional de protección, esta constituye un contexto de desarrollo, educación y afecto. De esta forma, es esencial que exista una organización para su manutención y dirección de las actividades, una vez que la institución tiene la representación de un hogar, es decir, la institución tiene el reto de organizar: "Una rutina de forma que se respeten las diferencias, que incluya el estímulo de las tareas e interacciones entre los niños, garantizando que todos conserven sus particularidades y necesidades percibidas y contempladas" (Gulassa, 2010, *apud* Rossetti-Ferreira, 2011, p. 267).

Así, la cotidianidad en la casa de acogida, desde la visión de los niños, denota una rutina diaria; por lo tanto, los niños que participan de esta investigación describen la rutina existente en la

institución como dividida entre el juego, estudio, realizar cuidados de higiene personal y auxiliar en las actividades de la casa; además reciben visitas de personas de la comunidad durante los fines de semana.

"Vamos a la escuela. Después, volvemos, comemos, me quedo aquí (...) juego un poquito, juego al pega-pega, duermo, limpio el patio...nos bañamos. En el domingo y, a veces, en el sábado tenemos visita y nos quedamos aquí". (Juan - niño).

La institución presenta una rutina rígida; sin embargo, las observaciones realizadas permiten comprender que se toman en cuenta las necesidades de los niños, además las reglas y normas son flexibles, donde en la mayoría de los casos el tiempo de cada niño es respetado.

Baptista (2006) resalta que lo relevante de una institución de acogida, es que se convierta en un espacio donde se le proponen al niño nuevas rutinas, posibilitando a las cuidadoras ya los infantes la creación de un ambiente de crecimiento y desarrollo personal. Un lugar donde se pueda ocurrir una reelaboración de los sueños y proyectos de futuro. Un espacio de aceptación que propicie el desarrollo de la individualidad, toda vez que las reglas, cuando son muy rígidas, pueden interferir en el desarrollo del niño.

Así, las instituciones de acogida deben ser cuidadosamente organizadas, promoviendo y auxiliando en el desarrollo de las necesidades físicas, sociales, culturales y, por supuesto emocionales de los niños acogidos. Debe proporcionar oportunidades para un espacio de interacción y actividades que permitan un desarrollo saludable.

De acuerdo con Oliveira (2006) las cuidadoras tienen la tarea de garantizar la protección del niño y su integridad física, así como brindar orientación sobre la higiene personal y cuidados con el cuerpo, contribuir a la integración escolar y brindarles apoyo con las tareas de la escuela, proponerles actividades lúdicas, socioeducativas y acompañarlos en las actividades externas necesarias.

Los niños asistidos en la institución, en su mayoría, fueron víctimas de violencia y malos tratos sufridos en su familia de origen; por lo que la institución de acogida tiene la tarea de recibir e integrar a esos niños/adolescentes de forma que pueda permitir un desarrollo saludable, buscando apoyarles en su proceso de superación de las violencias vividas.

Durante su permanencia en la institución, el niño sigue su desarrollo y continúa construyendo o reconstruyendo su historia y es a través de las interacciones con los demás y con el mundo, en un contexto socio-histórico particular, que el niño construye sus propios significados, sus relaciones y, por lo tanto, así mismo como sujeto.

Además de esto, es importante que el niño posea una identidad propia, que incluya sus objetos, y su espacio individual; la institución está organizada para posibilitar este proceso, que considere también la internalización de reglas y normas.

Los niños en situación de acogimiento institucional sólo pueden iniciar una reestructuración personal saludable si el medio donde se encuentran garantiza sus derechos fundamentales, es decir, es necesario respetar la historia de vida y, al mismo tiempo, proponer situaciones que permitan minimizar o superar el sufrimiento y las dificultades previamente experimentadas (Nogueira y Costa, 2005, p. 50).

La historia de vida de niños y adolescentes de la institución de acogimiento de Sinop

Cada uno de nosotros, desde el nacimiento construye su historia, en el medio social en el cual está inserto. Muchos tienen un hogar, con padre, madre, hermanos, construyendo una familia. Otros niños, por situaciones adversas de la vida, ya sea por abandono, negligencia, abuso, explotación sexual y/o física, pasan a vivir en instituciones de acogida. En estos locales, construyen sus historias junto con otros niños en la misma situación, con todos los significados e implicaciones que esto pueda representar para cada historia de vida.

De acuerdo con el Artículo 19 del Estatuto de la Niñez y de la Adolescencia (1990): "Todo niño o adolescente tiene el derecho a ser criado y educado en el seno de su familia y, excepcionalmente, en una familia de acogida, asegurada la convivencia familiar y comunitaria (...)". Como se sabe, la familia es la principal referencia para la crianza de los niños o adolescentes y de acuerdo con el ECA, en su Artículo 5: "Ningún niño o adolescente será objeto de ninguna forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión (...)".

Los niños que participaron en esta investigación presentaron fragmentos de sus historias de vida en una situación de riesgo social, lo que puede ser visto junto a los registros de la institución de acogida.

En estos registros se puede observar la razón de la institucionalización y la fecha de entrada en la institución, edad, principales características de la personalidad del niño, entre otros. Vectore y

Carvalho (2008) citan a Dorian quien describe que: "No se puede eliminar una historia familiar sin que se tenga mucho dolor, angustia y miedo del presente y del futuro."(2003, p.73).

Los niños participantes de esta investigación presentaron, de este modo, relatos de vida bastante perturbadores, resultado de la adversidad, de su situación de vulnerabilidad y el riesgo social.

Resultados

Enseguida se presentan algunos casos que fueron documentados en el presente estudio:

Juan⁵ tiene 8 años de edad. Vive cerca de seis meses en la institución. Estudia el 2º año de la escuela primaria. Vivía con la madre, padre y hermano. El padre era la única persona de la casa que trabajaba Él bebía y golpeaba la madre. Cuando se le preguntó la razón de la institucionalización, responde: "(...) *No sé porque vine a vivir aquí*". (SIC).

María, 11 años de edad. Está en la institución de acogida es de aproximadamente seis meses. Estudia el 3º año de la escuela primaria. (...) Vivía con su madre, padre y su abuela. Solamente mi padre trabajaba. A lo largo de la entrevista relató, que: "*Cuando el consejo me fue a buscar no sabía dónde estaba yendo (...). Mi hermano me ayudo a arreglar las cosas, no había nadie en casa, ni mi abuela*". (SIC).

Juan y María son hermanos, según los relatos e historias de vida descritos en los registros de los niños, son hijos biológicos del mismo padre y de la misma madre. Vivían con los padres y la abuela, siendo el padre el único mantenedor del hogar. Ambos padres son consumidores de drogas y, por segunda ocasión, el padre fue preso por agredir a la madre y, en una de las veces, por apuñalarla. Debido a esto los niños fueron llevados de la casa. La abuela, que vivía en la casa, junto con la familia, es alcohólica. Los niños dijeron que personal del Consejo Tutelar los sacaron de la casa sin decir para donde estaban yendo.

"Mi padre peleó con mi madre porque él bebió, pegó a mi madre y también él estaba muy borracho, después que mi madre huyó (...) él regresó, luego la policía paró ya cerca de la

⁵ Todos los nombres utilizados en el texto fueron alterados para preservar la identidad de los participantes.

panadería, después los llevó a todos (...) primero quedamos en la casa de Carol, después nos trajo aquí".(Juan –niño).

Las situaciones de dependencia química de los padres son muy frecuentes, colocando a los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad y riesgo social constante.

Asimismo es de destacar que entre los tipos de violencia que afecta a los niños, sin tener en cuenta sus derechos adquiridos, puede identificarse la violencia que es producto de las fallas sociales, políticas y económicas que impone a los niños y sus familiares a condiciones de pobreza extrema. Como afirma Assis (1994) la cuestión de la preservación de los derechos del niño es el principal desafío en los años noventa para todos los segmentos de la sociedad. La acción frente a la violencia deja de estar en las manos sólo de los servicios de la seguridad pública y de la justicia para ser distribuidos entre los distintos segmentos de la sociedad civil y otros sectores gubernamentales o no.(Guara, 2006).

Un tercer caso presentado en la investigación, se refiere a Pedro:

Pedro, tiene 12 años de edad, se encuentra en la institución desde hace tres meses. Estudia el 5º año de la primaria. Vivía con los abuelos en una hacienda. Sin embargo, después de la muerte de la abuela pasó a vivir en la institución ya que la madre no quiere la custodia del niño. Él tiene un hermano de cuatro años que vive con su madre.

La custodia de Pedro pertenecía a los abuelos maternos, desde su nacimiento, según consta en el registro del padre. Con la muerte de su abuela, él fue entregado a su madre, quien días después lo dejó en el Consejo Tutelar, diciendo que no contaba con los recursos para cuidarlo.

Según se informa en los documentos, el juez determinó que la madre lo visitase en la institución, pero hasta el término de este trabajo, ella jamás apareció. Por otra parte, el hermano de Pedro, de cuatro años, vive con la madre. Durante la entrevista, Pedro relató que desea salir para vivir con otra familia: *"Estoy grande y en algunos días nadie me va a querer adoptar"* (SIC).

"Es que mi madre no me quería más. Entonces el consejo me llevó a vivir con mis abuelos. Pues mis abuelos estaban con mi custodia. Mi abuela falleció y yo vine para acá"(Pedro-niño).

El niño que se encuentra acogido, además de enfrentar dificultades derivadas de las relaciones familiares difíciles, muchas veces, al entrar en la institución en la cual su estadía debería ser transitoria⁶, se enfrenta con largos procesos judiciales, lo que perpetua la situación de institucionalización. Es importante recordar que cada día de permanencia en la institución puede dificultar el proceso de adopción por rebasarla edad en general buscada por las familias brasileñas, quienes por lo regular desean adoptar a un niño, de hasta dos años de edad.

En el discurso de Pedro, es evidente el rechazo, miedo al abandono, de no tener una familia para vivir, enfatizando la necesidad afectiva de cada ser humano, especialmente de los niños acogidos.

Bowlby (2006) describe que "la vida afectiva de un adulto es determinada por sus relaciones afectivas durante la infancia" (citado por Paulo, 2012, p. 91). Una vez rotos los lazos afectivos familiares y sociales, la trayectoria de vida de estos niños se va quedando comprometida. Este periodo puede generar sensaciones de desamparo e inseguridad, además de prejuicios en cuanto a la capacidad de establecer o mantener, nuevas y antiguas relaciones afectivas (Brasil, 2006).

Sin embargo, es importante considerar que la acogida institucional ocurre solamente cuando son agotados todos los recursos o posibilidades de la permanencia del niño con su familia de origen. La legislación brasileña establece, que sólo después de agotadas todos los intentos de convivencia del niño/adolescente junto a su familia de origen es que se busca la ubicación de este en alguna familia de acogida en forma de custodia, tutela o adopción, en espera de la resolución en un centro de acogida adecuado a sus necesidades.

En cuanto a los niños que participaron en el estudio, su retirada de la familia de origen se dio por situaciones de negligencia o de abandono de sus padres. En algunos casos, la separación puede ocurrir de manera repentina y sin que los niños sepan los motivos por los cuales están siendo retirados de su familia, intensificando, a veces, el sentimiento de abandono o rechazo. Al respecto Silva (2002, p. 31) afirma que:

⁶ Esa estadía debería ser provisoria/transitoria. De acuerdo con la Ley n. 12.010, sin embargo, no siempre se hacen cumplir la ley, debido a los largos procesos judiciales.

Para el niño, la ruptura con su entorno familiar lleva a sentimientos de auto-destrucción y de profunda incomprensión. El sentimiento de abandono es prevalente. ¿Por qué sus padres lo rechazaron? ¿Por qué él fue dejado allí? (llevado para allí) ¿Él es problemático? ¿No es merecedor de cariño y de la protección de sus padres?

Azôr (2005) añade que, en las instituciones de acogida existen barreras en la creación de espacios para la expresión de los dolores, tristezas y violencias, de manera que se permita que sean mejor elaboradas, terminando por desconsiderar la subjetividad de los acogidos (citado por Vectore y Carvalho, 2008).

Es notable el deseo de permanecer con la familia, aun cuando no sea la familia de origen, no importa que sea con parientes o cualquier persona que los acepte, dejando lucir el deseo de salir de la institución e ir a vivir con una "familia". De esta forma, describen aspectos relacionados a la afectividad o la carencia que sienten respecto a las figuras paternas y enfatizan la importancia de la familia como pilar en el desarrollo del niño.

De acuerdo con Oriente y Souza (2005), aunque muchos niños son llevados muy temprano a la casa de acogida, entre cero y cuatro años, las condiciones presentadas en la institución, asociadas a la baja cualidad de las relaciones afectivas parentales, las constantes y repetidas rupturas con personas significativas puede afectar el desarrollo afectivo y emocional de estos niños. Además de la dificultad de la inclusión familiar, entre otras situaciones, es posible observar que los vínculos afectivos creados antes de la institucionalización no se "borran" con la ausencia de un contacto directo, por el contrario, pueden hasta adquirir un carácter aún más relevante.

Por lo tanto, se puede comprender que los niños construyen Redes de Significación (RedSig) en el espacio/tiempo en que operan. La concepción de RedSig, construida por el grupo de Investigación de la CINDED/USP/RP⁷ coordinado por la profesora María Clotilde Rossetti Ferreira, a lo largo de más de treinta años de estudios sobre el desarrollo humano, define:

Las relaciones sociales son consideradas como fundamentales no solamente en los primeros años de vida sino también a lo largo de toda la vida, se siguen manteniendo continuamente como arena y motor del proceso de desarrollo. Por lo tanto, se entiende

⁷ Centro de Investigación sobre Desarrollo y Educación, de la Universidad de São Paulo (USP) Ribeirão Preto- SP.

que, desde el comienzo de la vida, las relaciones se construyen a partir de las “interrelaciones”, es decir, de acciones compartidas e interdependientes (Rossetti-Ferreira *et al*, 2004, p. 25, citado por Oliveira, 2011, p. 131).

Por lo tanto, las relaciones entre el niño y la familia, sea ella biológica o no, son fundamentales para su desarrollo, así, se puede ver que las instituciones de acogimiento pueden, y deben, permitir la inclusión social a fin de promoverla continuidad de los vínculos afectivos entre los niños tratados en las Instituciones y su familia de origen, el medio social y, cuando sea necesario, las interacciones con sus familias.

Por lo anteriormente expresado, se puede afirmar que el fenómeno del acogimiento institucional y de la violencia contra los niños se estableció como una tarea difícil, así como el planeamiento y ejecución de acciones. Sin embargo, es necesario promover reflexiones y planear acciones con miras al rompimiento del ciclo de violencia que se propaga a lo largo del desarrollo de la humanidad.

Consideraciones finales

Podemos afirmar que la búsqueda por la comprensión del fenómeno del acogimiento y el desarrollo psicosocial del niño institucionalizado, resguardando sus derechos en cuanto niño, requiere una atención para la diversidad y para la complejidad de la cuestión. Esta mirada permitió la constatación de la existencia de condiciones con respecto a la satisfacción de las necesidades físicas. Las condiciones sociales y afectivas deben recibir una especial atención por parte de los gestores, del poder judicial y otros involucrados con la institución, ya que estos son los fallos en contra de la realidad presentada y la ley aplicable en nuestro país.

Se pone de relieve que el enfoque de familia desarrollado por las instancias competentes y la falta de políticas públicas implementadas, contribuyen a la separación de la familia, ya que a menudo dicha acción asume que no puede, en ese momento, cuidar a los niños, siendo que la organización familiar requiere de apoyos complejos relacionados con superar factores difíciles de resolver a corto plazo, como el desempleo y la dependencia de las drogas y el alcohol, por ejemplo, requieren más una coordinación de políticas públicas de que esfuerzos aislados de las propias instituciones de acogida.

Cabe destacar que estas entidades pueden y deben realizar acciones que permitan revalorar a la familia, enfatizando la necesidad de un equipo multidisciplinario que pueda apoyar y controlarlos

procesos de regreso o reubicación de los niños en las familias, así como, crear un espacio donde los niños puedan tener la oportunidad de hablar, cuestionar y expresar sus deseos, ansiedades y dificultades. Así, decimos que la sociedad y, sobre todo las instituciones que trabajan con niños, deben pensar sobre los valores que están siendo socializados y como esa socialización contribuye a mantener el proceso de desarrollo infantil en este medio constituido en espacios de desarrollo para los niños, sin tener en cuenta el tiempo que permanezcan allí.

Por lo tanto, creemos que deben llevarse a cabo de forma continua estudios cuidadosos con el fin de permitir una mejor comprensión del fenómeno en toda su extensión y sutilezas y, así, contribuir para una atención de calidad a nivel institucional.

Referencias

- Ariés. P., (1981). *História social da infância e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Guanabara .
- Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB). (2011). *Adoção passo a passo. Mude um destino*. Disponível o seguinte site em evidência: http://issuu.com/alerj/docs/cartilha_1_.
- Brasil, *Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990*. (1990). Estatuto da criança e do adolescente. Brasília-DF.
- Bernardi. D. C. F., (2010). *Cada caso é um caso: estudos de caso, projetos de atendimento*. 1 ed. São Paulo : Associação Fazendo História : NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente. (Coleção Abrigos em Movimento).
- Bowlby. J., (2006). *Cuidados maternos e saúde mental*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil, Presidência da República. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Brasília-DF: Conanda.

- Guara, I.M.F.R.,(2006).*Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. In: M.V. Baptista., (coord.) Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa. (Coletânea Abrigar, 1).*
- Minayo, C. de S. SANCHES. (1993). O., Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. *Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, vol. 9 n. 3, pp. 239-262, jul/set.*
- Minayo. M. C. S., (2007).*O desafio da pesquisa social. In: Cecilia de S. Sanches Minayo (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. pp. 9-29. Petrópolis: Vozes.*
- Nogueira. P. C., Costa. L. F.,(2005).A criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades.*Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano. Vol. 15, n. 3, pp. 36-48.*
- Oliveira. Z. de M. R. de.,(2011).*Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez.*
- Oriente. I. e, Souza, S. M. G., (2005).*O significado do abandono para crianças institucionalizadas. Psicol. rev. (Belo Horizonte) [online] vol. n.11, n.17, pp. 29-46, ISSN 1677-1168.*
- Paulo. B. M., (2012).*Psicologia na Prática Jurídica: a criança em foco. 2. ed. São Paulo: Saraiva.*
- Rossetti-Ferreira. M. C., et al.(2011). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança. São Paulo: HUCITEC.*
- Silva. R. da., (2002). *Do abrigo à família. Rio de Janeiro: Terra dos Homens.*
- Vectore. C., e Carvalho. C., (2008). *Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. Revista Semestral da Assoc. Brasileira de Psicol. Esc. Educ. (ABRAPEE). pp. 441-449, Vol 12. n. 2. Julho/dezembro.*
- Vicente. C. M., (2006).*Abrigos: desafios e perspectivas. Acesso: 13 set. 2006. Disponível no seguinte site: www.cefit.org/trabtemas/abandon01.htm.*

CAPÍTULO 7

LA REALIDAD DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES: DESTITUIDOS DEL PODER DE LA FAMILIA

EXPERIMENTANDO LA ATENCIÓN INSTITUCIONAL

REGIANE DIAS MÁXIMO, Martins

Universidad Católica Don Bosco

Campo Grande-MS-Brasil

PINHO DE ALMEIDA, Luciane

Profesora del Programa de Maestría en Psicología

Universidad Católica Don Bosco

Resumen

En el Brasil hay un creciente grupo de niños y adolescentes destituidos del poder de la familia en situación de acogimiento institucional. Uno de los factores despreciados por las investigaciones nacionales se refiere a la comprensión y consideración de esta población con individuos activos en la efectuación de nuevas relaciones sociales. Fueron participantes de esta investigación once niños y adolescentes destituidos del poder de la familia que se encuentran institucionalizados en tres ciudades de la provincia de Mato Grosso do Sul. Para recoger los datos fueron utilizados dibujos historias de vidas. Todos los encuentros fueron grabados y transcritos en la íntegra. Como resultados principales podemos marcar que ser derrocado del poder de la familia es ser alguien sin familia, lo que significa decir que tiene que manejar con las facetas del abandono y con la ausencia de referencias familiares, experimentando situaciones de constante conflicto. Los niños destituidos pueden hacer frente con la ausencia de una filiación, de un lugar propio, en el cual el sujeto puede reconocerse con una historia constituida en una vivencia afectiva y que puede asegurarle valores y protección social.

Palabras clave: Niños/adolescentes, Conflicto, Destitución del poder de la familia; experiencias e historias de vida.

Introducción

Las instituciones para los niños y adolescentes están presentes hace mucho tiempo en la sociedad brasileña, desde la rueda de los expuestos en el periodo colonial, pasando por los internados, formateados en los moldes de las instituciones totales, los abrigos de protección y, más actualmente, las unidades de acogida, previstas por el Estatuto de Crianza y del adolescente (ECA), ley n. 8069, de 13 de junio de 1990 (BRASIL, 1990).

El estudio acerca de las experiencias de los niños y adolescentes destituidos del poder de la familia en situación de acogimiento institucional es muy importante, ya que representa la posibilidad

de comprenderse la subjetividad de esta población, que encuentrense en las unidades de acogimiento por un periodo muy largo.

Las unidades de acogimiento son lugares de protección de carácter provisional para acoger los niños y adolescentes que no pueden quedarse más con sus familiares.

Este artículo trata de las experiencias institucionales de los niños y adolescentes destituidos del poder de la familia y tiene su base en estudios hechos para componer la disertación presentada al Programa de Maestría de la Universidad Católica Don Bosco, titulado "Experiencias de niños y adolescentes destituidos del poder de la familia en situación de acogimiento institucional".

El acogimiento institucional de los niños y adolescentes y sus causas para la destitución del poder de la familia.

La violencia contra niños y adolescentes acompaña la trayectoria humana desde los más antiguos registros, asumiendo innumerables formas por las cuales se expresa, debido a la adaptación histórica y cultural y, en este contexto, los niños y los adolescentes son mucho más vulnerables a la violencia y al sufrimiento.

La razón que lleva a la institucionalización de los niños y adolescentes y que aparecen de inmediato, confinado al ámbito familiar, es el "conflicto familiar", que puede ocurrir por muchas causas, como por ejemplo, problemas mentales, separación de los padres, abuso de drogas, prisión de los padres, negligencia, abandono, abuso sexual, prostitución, malos tratos, entre otros. En estos casos, las familias se encuentran imposibilitadas de cuidar de sus hijos. Eso ocurre por la falta de condiciones básicas, las cuales reproducen generación tras generación para una gran parte de las familias brasileñas en las cuales ocurren muchos casos de violación de derechos (Rizzini; Rizzini, 2004).

Mientras tanto podemos señalar que la remoción de los niños y adolescentes de sus familias es una medida excepcional. Antes de encaminar los niños hasta las instituciones, hay que intentar todas las posibilidades en el sentido de mantenerlos en sus familias.

Una anotación sobre la metodología y el procedimiento

Para recoger los datos, fueron necesarios cuatro meses de investigación, destacando la participación activa de la investigación en el proceso de los encuentros, lo que se convirtió indispensable, tanto en la obtención de la expresión verbal, bien como de la emoción y del sentido que los participantes de la investigación empleaban en las palabras, todo debidamente considerado

en la sistematización y selección de los discursos que fueron mencionados.

Referentes teóricos y resultados

Las experiencias institucionales y sus conflictos

El lugar más adecuado para el desarrollo infantil, para algunos estudiosos de la infancia, segundo Rizzini (2001), es el ambiente familiar. Sin embargo, muchas veces es en ese ambiente que ocurren diversos conflictos y abusos que llevan los niños y adolescentes hacia el espacio institucional, en el cual pasan en su mayoría, años sin tener contacto con su familia original. En este caso, la unidad de acogimiento se torna su casa.

En la investigación recogimos muchos informes de los niños y adolescentes destituidos del poder de la familia. Así, observamos que en el relato de la Niña Lila y en su dibujo ella expone de hecho que no quiere tener una familia:

DIBUJO1: Verbalización de las experiencias y historias de vida acerca de no querer tener una familia.



Fuente: Niña Lila (16 años), 2012.

[...] si yo tuviera una familia, yo estaría con ella, cuando yo salga de acá yo no quiero tener una familia, quiero vivir en una isla solita, porque no necesito tener una familia, siempre hay alguien ayudando a nosotros..

El miedo de sufrir la pérdida de una nueva familia hace con que ella cree que es mejor no tener

otra familia. Dicha expresión se queda como sentido de falta, tener una familia es algo dudoso, grosero, imperfecto, no es algo bueno, de un sentimiento de luto ya experimentado. La niña Lila expresa que puede vivir solamente con ayuda de otras personas. Pero el dolor por el abandono es muy grande que hace con que cree que sería mejor vivir sola y aislada en una isla. Quedarse es mejor de que tener algo que pueda traer sufrimiento en su experiencia. Tener ayuda de personas que no tiene lazos de afectividad es la mejor opción.

Cuando romper los lazos trae cambios en la vida afectiva, las emociones tienen un papel clave. Vygotsky (2001, p. 139) comenta “[...] son esos organizadores internos de nuestros comportamientos, que tensionan, excitan, estimulan o inhiben, esas o aquellas funciones psicológicas [...]”. Y el autor aún define que:

Toda emoción es un llamado para una acción o una renuncia a ella. Ningún sentimiento puede permanecer indiferente o infructífero en el comportamiento. Cuando somos afectados, las conexiones iniciales entre mente y cuerpo, pues los componentes psíquicos orgánicos de la relación emocional se alargan para todas las funciones psicológicas superiores iniciales en que se producirán, surgiendo una nueva orden y nuevas conexiones. (p. 139).

La privación es muy grande. Con todas sus vivencias, dificultades y experiencias, se queda comprometida la afectividad. El desarrollo del niño institucionalizado puede tener consecuencias con daños significativos desde temprano, daños emocionales así como físicos. Bowlby (1981) afirma que, desde las primeras semanas de vida, los efectos de la privación y de los cuidados maternos pueden ser percibidos en los bebés. Aún el autor explica que existen otros síntomas típicos de los niños institucionalizados, “Relacionamiento superficial, ningún sentimiento verdadero - ninguna capacidad de interesarse por personas o de hacer amistades profundas; inaccesibilidades, exasperante para los que intentan ayudarlas; ninguna relación emocional en situaciones que eso sería normal”. (p.35).

La niña Lila estuvo expuesta a situaciones de riesgo, que quedaron registradas en su memoria, y sufrió separaciones, que pueden traerle experiencias traumáticas y pueden generar diversas defensas. En el caso de la niña Lila, su auto defensa contra el sentimiento de haber quedado sin familia es evidente, lo que la hace creer que una familia no sería importante en su vida. Una vez que fue destituido del vínculo de la familia, el niño siéntese excluido del medio social, va a pensar que la

unidad de acogimiento es el mejor lugar. Ella cree que jamás vas a adecuarse en otra familia y que la institución es su lugar.

Al discutir sobre una visión dialéctica de exclusión/inclusión, Sawaia (2011b) evalúa que la exclusión social es la falta de compromiso político con el sufrimiento ajeno y, aun, intenta entender cómo se produce la subjetividad en la cual la persona tiene el sentimiento de exclusión y discriminación, que hacen parte de un proceso que envuelve de manera completa a la persona, producido por el medio social donde vive.

Sawaia (2011a) afirma "Esas subjetividades no pueden ser explicadas únicamente por la determinación económica, ellas determinan y son determinadas por formas diferenciadas de legitimación social e individual, y se manifiesta en el cotidiano como identidad, sociabilidad, afectividad, consciencia e inconsciencia". (p. 9).

Los niños y adolescentes, institucionalizados son víctimas de la exclusión social, y experimentan un proceso de violencia social, en los cuales pueden tener sentimientos contradictorios y mal elaborados en su proceso de internalización.

Las instituciones se transforman en un local para asegurar, de forma temporal, los derechos del niño y del adolescente. El local precisa ofrecer posibilidades para que los niños y adolescentes puedan expresar sus sentimientos, deseos, miedos, angustias, respetando las particularidades y el desarrollo de cada uno (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011).

De acuerdo con Vygotsky (1998), el individuo es formado por el entrelazamiento de dos hilos distintos: uno de origen biológico y otro de origen sociocultural. En el origen biológico involucran aquellas características biológicamente definidas para todos los seres humanos y las de orden sociocultural están relacionadas con los aspectos aprendidos y cristalizados en el comportamiento humano durante los procesos intercambio con los otros.

De esta forma, la teoría socio histórica diserta que el niño es un ser social y, desde sus primeros momentos de vida, ya hace parte de un todo, que a su vez, podrá interferir en su comportamiento humano a través de mediaciones. Por lo tanto, las mediaciones producidas en el contexto en el cual el niño está insertado son factores de alta significancia en la construcción de la vinculación afectiva, que constituyen las experiencias.

Así, el proceso de mediación es necesario para el desarrollo humano, por ser un proceso educativo, por eso todas las interacciones establecidas entre las personas y objetos son muy

importantes y deben ser considerados en todas las etapas del desarrollo humano. A través del proceso activo que mezclan objetivación, apropiación y la mediación es que la identidad empieza a ser construida durante toda una vida.

No se puede negar que la institucionalización de los niños y adolescentes víctimas de sus cuidadores es, en algunas situaciones, necesaria, por más que sea breve y excepcional. Desafortunadamente, todavía no es lo que sucede, como se puede observar en el relato y en el Dibujo 1 del Niño Rojo:

DIBUJO 2- Verbalización de las experiencias e historias de vida acerca del tiempo en la unidad de acogimiento



Fuente: Niño Rojo (15 años), 2012.

Estoy en la institución hace 10 años, ¿usted sabe lo que es? Tengo certeza que no, nadie sabe lo que es vivir en una institución. Lo que pienso, lo que siento, y cómo es mi corazón. ¡Bueno! ¡Ahora creo que sí, porque con este dibujo! Media palabra es lo suficiente. ¡No sé lo

que es tener una familia, no sé lo que es tener una vida!

El niño rojo está en la institución por un largo periodo y demuestra la insatisfacción por estar en la unidad. Él demuestra tener un gran conflicto en su experiencia, sus pensamientos y sentimientos están burbujeando de emociones. Por estar acogido por mucho tiempo, no tuvo la oportunidad de vivir con una familia, no sabe lo que es tener una vida fuera del contexto institucional. Prestes (2011) apunta para las consecuencias negativas en el desarrollo del individuo institucionalizado por mucho tiempo. Pasar por una institución representa una cicatriz en la vida de los niños, las situaciones confrontantes que llevan a ellos al acogimiento son siempre difíciles, haciendo con que pasen por experiencias muy dramáticas.

El tiempo del acogimiento, en la realidad, debe ser visto como crítico. El desarrollo personal, familiar y social dependerá significativamente del período en que se queda en la unidad de acogimiento. Todos los valores primarios y la educación inicial del orden moral, además del importante contacto social, familiar, se quedan perdidos en un vacío, prácticamente un eco, que jamás va a ser devuelto al niño: “[...] el niño tornase persona solamente cuando aprende a localizarse en su mundo social, incorporando la universidad simbólica de los papeles fundamentales de su ambiente familiar y, más tarde, las normas de acciones de los grupos más amplios”. (GRUBITS, 1996, p. 38).

La legislación fue bastante enfática en la cuestión temporal, menciona que el periodo de acogimiento será lo más breve posible, con la finalidad de proteger el desarrollo del niño o del adolescente en un ambiente familiar. Trae consigo el inicio de la brevedad del acogimiento (KREUZ, 2012). También puntualiza el Estatuto de Crianza y de Adolescente (Ley n. 8.069/1990) que la adopción de destitución del poder de la familia deberá ser propuesta por el Ministerio Público en el plazo de 60 días, cuando resulta imposible el regreso del niño a su familia. Pero las determinaciones legales no quedan ahí, si la acción ha sido propuesta, el proceso judicial deberá tener el plazo máximo para la conclusión de 120 días. (art. 163) (BRASIL, 1990).

Sin embargo, la determinación constante en la ley casi nada alteró la realidad de las unidades de acogimiento. Todavía hay casos de permanencia por largos e inaceptables periodos en la institución, como es el caso del relato del Niño Rojo.

Todo ese proceso judicial puede llevar mucho tiempo, haciendo que el niño pase por un largo

periodo acogido y, cuando finalmente estuviera destituido del poder de la familia, ya serán “viejos” para la adopción, creyendo así que quedarse en la unidad es la mejor opción, porque en la realidad saben que la adopción es casi imposible.

Para que los niños y adolescentes puedan desarrollar sus historias de pérdida, Tinoco y Franco (2011) contribuyen afirmando que es esencial el desarrollo de un buen vínculo con el ambiente en el cual se está viviendo y con un adulto en el cual pueda confiar dentro o fuera de la institución. Cuando ese vínculo es alcanzado, se puede decir que un paso fue dado en el sentido de la elaboración del luto. El niño solamente podrá superar el luto cuando se sienta seguro en el ambiente que se encuentra, y no tener que preocuparse por su sobrevivencia.

La elaboración de un nuevo vínculo puede llevar poco o mucho tiempo, dependiendo solamente de los profesionales que trabajan en la unidad y que puedan establecer el vínculo con el niño. Moreira (1999) menciona que la influencia social es fundamental para la obtención de una nueva cultura, teniendo en cuenta que para él la cultura es establecida de la forma en que el grupo transmite para el individuo un ambiente con estructura, donde cada uno tiene significados que son dialécticamente transformados en las interacciones de este con su medio.

Los profesionales de las unidades de acogimiento pasan la mayor parte del tiempo con los niños y adolescentes, pudiendo crear entonces, un ambiente que posibilite la expresión de los sentimientos, que hablan acerca de sí, a través de los juegos, de las actuaciones del día a día y de los diálogos, permitiendo así, la elaboración de este vínculo que fue agresivamente deshecho. En este contexto, tiene que la entrada en la unidad de acogimiento no es nada agradable, como se puede observar en el relato y en el Dibujo 10 del Niño Blanco:

Dibujo – 3 Verbalización de las experiencias e historias de vida acerca del miedo del desconocido



Fuente: Niño Blanco (15 años), 2012.

El niño no llega sonriente en un abrigo. Su mirada que dirige al lugar es como un imán en la búsqueda del metal. Un ambiente raro, con personas raras, no es nada placentero. El miedo de continuar siendo maltratado, de recibir castigo y tantas otras violencias, no es eliminado de su mente. El primer contacto con la habitación siempre es raro. No importa dónde y cómo dormía. En lo que se refiere a la alimentación, no se puede reclamar. Los alimentos, sean ellos procedentes de la municipalidad o a través de donaciones, son mucho bien equilibrados. Desayuno, almuerzo, merienda y cena son parte de la rutina alimentar. Es notorio darse cuenta de eso, haciendo la comparación del antes y del después de los niños. Llegan a la mayoría de las veces flacos, pero de barriga grande. La palidez es su color. El estado físico de ellos también es afectado. Generalmente llegan llenos de piojos y heridas por todo el cuerpo. Algunas veces, algunos hematomas pueden ser visibles.

En el relato del Niño Blanco queda destacado el conflicto doloroso de la entrada en una casa de acogimiento. El miedo decurrente de los males de la vida, y de tantas violencias vividas anteriormente, hace con que todo lo que está enfrente se relacione con el miedo. De acuerdo con Bauman (2009, p.37) “[...] el miedo de lo desconocido – en lo cual, mismo que subliminalmente, estamos implicados – busca desesperadamente alguna manera de confort. Las ansias acumuladas

generalmente son descargadas. [...]”.

El proceso de institucionalización implica normalmente las experiencias conflictivas adquiridas, es común en el niño y el adolescente tener la sensación de que no controlan lo que pasa con su vida, además de no confiar en los adultos, porque la persona en la cual deberían confiar fue quien lo abandonó. Por cualquier que sea el motivo de la institucionalización, es normal que ellos se sientan abandonados, el niño y adolescente que pasaran por la ruptura de dejar la familia de orígenes, normalmente, tienen agitado su sentido de pertenencia y su autoestima, lo que genera un inmenso sentimiento de inseguridad, principalmente cuando es llevado para la unidad de acogimiento. (TINOCO; FRANCO, 2011).

El Niño Blanco cuenta lo que sintió cuando llegó en la unidad de acogimiento, rara sensación de un nuevo lugar, independiente de cómo vivía antes, el miedo de lo desconocido es más grande. Hace comentarios sobre la buena alimentación, cómo ve la llegada de los niños y adolescentes, cómo la negligencia y la violencia todavía no son uno de los mayores casos de institucionalización. Aun en esta experiencia, es posible comprender como las institucionalizaciones tienen un gran desafío en lo que se relaciona con los cuidados afectivos, médicos y personales. En esta perspectiva, este estudio supone que la elaboración de las experiencias adquiridas puede ser influenciada por variables que estaban presentes antes, durante y después de la institucionalización. Como se ha señalado a lo largo de la revisión (GUIRADO, 2004; ORIONTE, 2010; PRESTES, 2011), los factores de riesgo y protección están relacionados al niño y adolescente institucionalizado, su historia de vida y sus experiencias, que están llenas de conflictos, rompimientos y relaciones que se pierden, así como otras.

Variados son los puntos destacados en la investigación, pero lo que los participantes necesitan son perspectivas, posibilidades y creencias en acontecimientos considerados como probables y buenos, es hablar de esperanza y futuro, lo que los niños y adolescentes destituidos del poder de la familia más necesitan, es aprender qué tienen que hacer, convivir con otros y, en su mayoría, sueñan con una vida feliz, quieren olvidarse del pasado y construir un nuevo futuro.

Discusión

De los resultados de la investigación presentada, hubo un gran esfuerzo en este artículo donde muestra las experiencias de niños y adolescentes destituidos del poder de la familia en

situaciones de institucionalización, un tema aún poco estudiado en Brasil. A través de los dibujos fue posible despertar en los participantes sensibilidad y el pensamiento creativo, que posibilitó organizar sus creaciones y experiencias acumuladas en toda su historia de vida.

Este estudio buscó a través de los dibujos captar las peculiaridades de los niños y adolescentes que habitan las unidades de acogimiento, el momento donde empezó otra vez su historia con la destitución del poder de la familia, y sus experiencias fueron contadas de manera particular.

Sin embargo, la exclusión social que los participantes cargan por estar dentro de la institución es planteada como una denuncia, ya que son vistos como representantes de lo indeseado, por no estar con sus familias, o porque sus familias no los quieren.

La destitución del poder de la familia elimina cualquier contacto con su familia biológica. De esa manera, sus historias de vida involucran algunos tipos de conflictos, pérdidas y sufrimientos presentes en sus experiencias. Tales experiencias muchas veces son adicionadas con otros traumas y dolores, con abuso, violencia y negligencia, que por su vez, generan otros tipos de pérdidas, como por ejemplo, confianza en el otro, en el mundo, en la inocencia y en la seguridad. Después de haber pasado por todo eso, ocurre la separación, provisoria o muchas veces definitiva como en el caso de los participantes de esa investigación.

Otro punto que destacamos en la investigación en relación al tiempo de ser más allá del esperado en la legislación, todavía es una realidad en Brasil como muestra la investigación.

Conclusión

Existe la necesidad de construir una nueva visión acerca de la realidad institucional. Tal vez esta observación puede traer esperanza de recuperar la visión deformada que esas instituciones cargan en su esencia, ya que se originaron para tratar las cuestiones desacreditadas. Pensar en una nueva posibilidad y, después de eso, dar un real sentido a su existencia, permitiendo que cada niño o adolescente que venga a integrar ese universo tenga la posibilidad de encontrar una visión, un lugar de construcción y posibilidades.

Referencias

BAUMAN, Z. (2009) *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

BOWLBY, J. (1981) *Cuidados maternos e saúde mental*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL.(2002) Presidência da República. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro. Institui o Código Civil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 8 fev. 2014.

_____ (2009) Presidência da República. Lei n. 12.010, de 3 de agosto. Dispõe sobre adoção; altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 10 de maio de 1943; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 ago. 2009. Retificado em 2 set. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm>. Acesso em: 8 fev. 2014.

_____ (1990) Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de junho. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 8 fev. 2014.

GRUBITS, S. (1990). *A construção da identidade infantil: a sócio psicomotricida de Romain-Thiers e a ampliação do espaço terapêutico*. São Paulo: Casa do Psicólogo. v. 1.

GUIRADO, M. (2004) *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

KREUZ, S. L.(2012) *Direito à convivência familiar da criança e do adolescente: direitos fundamentais, princípios Constitucionais e alternativas ao acolhimento institucional*. Curitiba: Juruá.

MOREIRA, M. A. (1999). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU.

ORIONTE, I. (2010) *Crianças invisíveis: um estudo sobre o abandono e a institucionalização na infância*. Goiânia: PUC Goiás.

PRESTES, A. B.(2011) *Ao abrigo da família: emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigo de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar*. Curitiba: Ed.

CRV.

RIZZINI, I. (2001) Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUZA, S. M. G.; RIZZINI, I. (Org.). *Desenhos de família – criando os filhos: a família goianiense e seus elos parentais*. Goiânia: Câmone. p. 23-44.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. (2004) *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Edições Loyola.

ROSSATO, L. A.; LÉPORE, P. E.; CUNHA, R. S. (2013) *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado artigo por artigo*. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (2011) *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec.

SAWAIA, B.O (2011) sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org). *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes. p. 99-119.

SILVA, E. R. A.; AQUINO, L. M. C. (2005) Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária. *Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise*, Brasília, DF, n. 11, p. 186-193. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ENSAIO3_Enid11.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2014.

TINOCO, V.; FRANCO, M. H. P. (2011) O luto em instituições de abrigamento de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 28, n. 4, p. 427-434. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/o3.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

VYGOTSKY, L. S. (1998) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2001) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.



**ESTE LIBRO NOS OFRECE
SIETE CAPÍTULOS QUE
PRESENTAN
INVESTIGACIONES QUE
ABORDAN DIFERENTES
OBJETOS DE ESTUDIO EN
ÁMBITOS ESCOLARES Y
ENTORNOS ENVOLVENTES**