

RedDIE

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
PRAXIS INVESTIGATIVA

Vol. 3, No. 5 JULIO DE 2011

DESEMPEÑO
DOCENTE

HISTORIA
DE VIDA

APROVECHAMIENTO

ESTRÉS

MATEMÁTICA

EDUCACIÓN
ESPECIAL

PLANEACIÓN
DIDÁCTICA



C O N T E N I D O

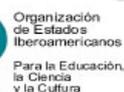
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Características de la historia de vida de estudiantes de posgrado en la ciudad de Durango, México	5
<i>Gabino Cumplido Muñoz; Celia López González ; y Adla Jaik Dipp</i>	
Los estímulos económicos y la evaluación del desempeño docente en las instituciones universitarias	15
<i>Oscar Comas Rodríguez y Alicia Rivera Morales</i>	
Factores que influyen en el aprovechamiento de los alumnos de telesecundaria de organización unitaria del estado de Durango, México	27
<i>Arlette Marín Quiroga, Lizeth Ruacho González, Claudia Elena Soto Álvarez, Jorge Alberto Tena Flores, Adla Jaik Dipp y Celia López-González</i>	
La matemática y el sentido común crítico en la escuela	35
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
Voces y sujetos en la educación especial. La apuesta por la inclusión educativa	44
<i>Mónica Leticia Campos Bedolla</i>	
El estrés laboral en directoras de educación preescolar	62
<i>Arturo Barraza Macías, Verónica C. Ontiveros H. y Luis Manuel Martínez Hernández</i>	
La planeación didáctica por competencias en la escuela primaria: una perspectiva desde los profesores	73
<i>Miguel Navarro Rodríguez y María del Consuelo Telles Contreras</i>	

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Inventario de Necesidades de Formación Docente para los universitarios del área de la salud	97
<i>Ma. Martha Marín Laredo, Dolores Gutiérrez Rico, Claudia G. Álvarez Huante y Carlos Gómez Alonso</i>	
Inventario de Atribuciones Causales a la Elección de Pareja	101
<i>Arturo Barraza Macías</i>	

NORMAS PARA COLABORADORES



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla: España-UE*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación: Colombia*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid: España*);

Miembros Nacionales:

Dr. Lewis McAnally Salas (*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*); **Dr. Víctor Luis Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luis Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Dolores Gutiérrez Rico** (*Red Durango de Investigadores Educativos*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

DISEÑO GRÁFICO

Dr. Luís Manuel Martínez Hernández
L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de la educación en cualquiera de sus niveles y modalidades.

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio. ISSN en trámite. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARED, Latindex y Actualidad Iberoamericana y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, IN4MEX y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104,
Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México, C.P. 34214.
E-mail: praxisredie@gmail.com

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se presentará en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 66% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 8 trabajos en total; se aceptaron 7 y se rechazaron 1.

Acumulativo (cinco números)

- a) El 83% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 78% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se han recibido 31 trabajos en total; se han aceptado 23 y se han rechazado 8.

CARACTERÍSTICAS DE LA HISTORIA DE VIDA DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN LA CIUDAD DE DURANGO, MÉXICO ^{1 2}

Gabino Cumplido Muñoz (1); Celia López González (2); y Adla Jaik Dipp (3)

1.- Estudiante de maestría CIIDIR-IPN, Unidad Durango. odamgabinocm@hotmail.com

2.- Dra. en Ciencias. Academia de Recursos Naturales. CIIDIR-IPN, Unidad Durango. celialg@prodigy.net.mx

3.- Dra. en Ciencias de la Educación. Academia de Investigación Educativa. CIIDIR-IPN, Unidad Durango. Colegio de Investigación y Posgrado del IUNAES. adlajaik@hotmail.com

Resumen

Con el fin de conocer algunas características de la historia de vida de alumnos de maestría de Durango, México. Se realizó un estudio cuantitativo a una muestra de 57 estudiantes de dos instituciones educativas, una pública (IPN) y una particular (IUNAES). Se aplicó un cuestionario con 11 preguntas sociodemográficas y 26 ítems sobre relaciones familiares, relaciones sociales, motivación y expectativas personales. Se hicieron pruebas de Chi cuadrada para probar la hipótesis de no diferencia en frecuencias entre género y escuela. Se utilizó análisis de componentes principales (PCA) para resumir las tendencias generales en las variables de historia de vida. Se detectaron diferencias significativas en dos variables. Los estudiantes examinados fueron en su mayoría mujeres entre 22 y 30 años de edad, con menos de 5 años de egreso de la licenciatura, sin hijos, y criados con ambos padres en familias de tres o más hijos. El 62.40% fueron hijo primogénito o segundo. Los dos primeros ejes del PCA explicaron el 31.65% de la variación total. PC1 estuvo asociado con variables de antecedentes familiares, motivación y expectativas personales, mientras que PC2 lo estuvo con variables relacionadas con socialización. La mayoría de los estudiantes (51) tuvieron bajos puntajes en el eje de socialización (PCII); de ellos, un subgrupo integrado en su mayoría por alumnos del IUNAES tuvo alta motivación, altas expectativas, y buenas relaciones familiares. El IPN en cambio no pareció tener un perfil definido para seleccionar a sus alumnos.

Palabras Clave: Nivel superior, antecedentes familiares, análisis multivariado.

¹ Recibido el 06 de junio de 2011 y Aceptado el 25 de junio del 2011

² Cumplido, G.; López-González, C. & Jaik, A. (2011). Características de la historia de vida de estudiantes de posgrado en la ciudad de Durango, México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 5-14.

Abstract

In order to establish certain features of the life history of Master's students from Durango, Mexico. We conducted a quantitative study on a sample of 57 students from two educational institutions, one public (IPN) and a particular (IUNAES). We applied a questionnaire, which includes 11 socio-demographic questions and 26 life history items related to family and social relationships, motivation, and personal expectations. Chi-squared tests were performed to test the null hypotheses of no differences by gender and school. Principal components analysis (PCA) was used to summarize general trends of life history attributes. Significant gender differences were found only for two variables, no differences between schools were detected. The sample included mostly females between 22 and 30 years old, childless, graduated within the previous five years, and raised by biparental families with three or more children. Most individuals (62.40%) were the first or second child. The first two axes of PCA explained 31.65% of the total variation. PC1 was associated to variables related to family background, motivation and personal expectations, whereas PC2 correlated with variables related to socialization. Most students (51) had low scores on PC2. A subset of these students, mostly from IUNAES, had high scores on the family relationships, motivation and expectations axis. In contrast, no clear profile seems to be defined for IPN students.

Keywords: graduate Studies, family history, multivariate analysis.

Introducción

En los últimos años en México, la demanda de estudios de posgrado ha aumentado por diversos factores tales como el crecimiento demográfico, mayor cobertura de escuelas de nivel medio superior y superior, interés de los estudiantes y académicos en mejorar los niveles de preparación, otorgamiento de becas para estudios de posgrado, lo que trae como consecuencia el crecimiento de matrícula en las instituciones públicas y particulares. Por otro lado, la globalización, que ha traído una serie de modificaciones económicas, políticas y culturales, ha replanteado los procesos educativos como elemento estratégico para el desarrollo económico y social del país.

La educación, en un mundo globalizado, diversifica cada vez más las carreras de licenciatura y posgrado para enfrentar los diferentes problemas sociales y económicos que aquejan a la población. De ahí que se considere la importancia de conocer, entre otras cosas ¿dónde están inmersos los egresados de los posgrados? ¿Qué actividades realizan? ¿Qué impacto social generan? ¿A qué limitaciones se enfrentan? Lo anterior, con el fin de adquirir elementos de juicio que permitan analizar la pertinencia de los contenidos del plan educativo, la orientación de los programas de estudio, la coherencia del discurso formativo y, sobre todo, tener la comprensión real del medio social en que actúan.

En este contexto es donde se generan proyectos de estudiantes y egresados del posgrado, cuya finalidad es evaluar si el posgrado tiene alguna influencia en la vida profesional de un estudiante. Por ejemplo: ¿por qué un buen alumno de posgrado no es un excelente profesional? ¿Por qué un buen alumno no consigue trabajo? ¿De qué depende el éxito de un egresado en su vida profesional? ¿Tiene alguna influencia su historia de vida? ¿Es importante su forma de interrelacionarse con los demás?

El propósito de este estudio es explorar algunas características de la historia de

vida de alumnos de maestría para conocer en primera instancia su perfil personal y en una etapa posterior determinar si éste tiene alguna relación con su éxito profesional. Para ello, en esta investigación se formularon los siguientes objetivos: Describir algunas características de la historia de vida de una muestra de alumnos (as) de posgrado de la ciudad de Durango. Establecer las variables más importantes para caracterizar el perfil personal de los estudiantes de posgrado. Evaluar si existen diferencias significativas en dichas variables, por género y escuela.

Marco Teórico

La educación es un tema fundamental para el desarrollo socio-económico del país (Villalobos y Ponce, 2008). Ésta, como motor para el desarrollo, implica un esfuerzo permanente de reflexión e innovación por parte del sistema educativo (Boni & Cerezo, 2008). En este contexto, resulta relevante preguntarse por qué los estudiantes se incorporan a los sistemas de posgrado. Para algunos (Daquinta & Hernández, 2010), supone enfrentar los retos que la sociedad demanda, en tanto que para otros (Esquivel & Rojas, 2004) puede ser materia de superación personal, lo que García y Organista (2006) denominan motivación extrínseca e intrínseca, respectivamente.

Entre los principales factores extrínsecos se encuentran el contexto socioeconómico en el que el estudiante se desenvuelve (Coleman, 1966; Vargas, 2008), el modelo educativo (Luengo, 2003) y la influencia del medio psicosocial a lo largo de la vida de las personas (Werner & Smith, 1992). Entre los factores intrínsecos más notables se proponen necesidades sociales (de logro, de afiliación, de poder, de comprensión) y humanas, ya sea por deficiencia (fisiológicas, de seguridad, aceptación social, amor, pertenencia, autoestima) o por necesidad de ser (logros intelectuales, entendimiento, exploración estética, estructura, belleza y autorrealización) (Esquivel & Rojas, 2004).

Barraza (2010) considera que los estudiantes que ingresan a los programas de posgrado tienen todo un conjunto de expectativas sobre lo que pueden o no hacer durante sus estudios y en su desempeño posterior. García (2008) en cambio, indica que los estudiantes tienen confusión sobre sus expectativas. Edel, García y Tiburcio (2008) por otra parte, proponen los motivos laborales para estudiar una maestría en electrónica a distancia, seguidos por razones educacionales y en tercer lugar personales. Jaik, Guzmán y Ortega (2010) concluyen que el factor más importante para la titulación de los alumnos de maestría en una escuela particular de la ciudad de Durango es la motivación intrínseca.

En resumen, para incorporarse a un posgrado son importantes factores intrínsecos y extrínsecos. Conociendo algunos antecedentes y características de los alumnos, podemos explorar sus posibles motivaciones. Así, en el presente estudio se planteó explorar algunas características de la historia de vida de una muestra de alumnos de tres maestrías de la ciudad de Durango con el fin de establecer un perfil que caracterice los rasgos más notables de la vida de los estudiantes de posgrado.

Método

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional, el diseño fue de corte no experimental y transversal. Para la recolección de la información se diseñó una encuesta y se utilizó como instrumento el cuestionario.

Se diseñaron 26 ítems usando una escala tipo Licker con 4 opciones: completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y completamente de acuerdo (4). Se incluyeron 11 preguntas sociodemográficas. A fin de determinar la validez del cuestionario, se sometió a tres jueces expertos.

Población de estudio

Esta investigación se llevó a cabo en dos instituciones: una pública, el Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR) Durango, dependiente del Instituto Politécnico Nacional (IPN); y otra de sostenimiento particular, el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

El cuestionario se aplicó a 59 estudiantes de tres posgrados, dos se descartaron porque no se contestaron completamente. De los que sí respondieron, 32 fueron de la Maestría en Ciencias en Gestión Ambiental (primero y tercer semestres, egresados), Maestría en Ciencias en Biomedicina (primer semestre, 9) ambas del CIIDIR Durango, y la Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (primer y tercer semestre, 18). Los cuestionarios se aplicaron en el mes de octubre de 2009 en forma presencial (56) y por correo electrónico (3).

Análisis estadístico

Los resultados de las encuestas se capturaron en una hoja de cálculo Excel. En ella se estimaron los parámetros básicos de la población (media, desviación estándar) para las variables 1 a 26. Se realizaron pruebas de Chi cuadrada para las 26 variables para probar la hipótesis nula de no diferencia en frecuencias para género y posgrado.

Adicionalmente se llevó a cabo un Análisis de Componentes Principales (PCA) con el fin de explorar el comportamiento del conjunto de variables y los posibles patrones de variación de la muestra. Este análisis se realizó sin transformación de los datos y utilizando la matriz de correlación (26x26). Los análisis estadísticos se llevaron a cabo en SAS versión 6.0 (SAS system 1995), SPSS Statistics 17.0 (Aug 23, 2008). Las pruebas de hipótesis se consideraron significativas a un nivel de $\alpha=.05$.

Resultados

Variables sociodemográficas

Los estudiantes que constituyen la muestra son, en su mayoría del género femenino (63.16%), de entre 22 y 30 años de edad (77.19%) y con 5 años o menos de egresados de la licenciatura (57.89%). El tiempo que medió entre su egreso de la licenciatura y su ingreso al posgrado lo dedicaron principalmente a trabajar (70.18%) y la mayor parte de ellos no tiene hijos (68.42%). En lo familiar, la muestra incluye en su mayoría individuos que se criaron con ambos padres (75.44%), o con su madre (21.05%). El 1.75% de los alumnos provienen de familias con un hijo, el 22.81% de familias de dos hijos y el 75.44% de familias de tres hijos o más. En contraste con esto, el 40.35% de las personas encuestadas fueron primogénitos y 21.05% el segundo hijo; esto sugiere que para esta muestra, es más frecuente que los primeros hijos estudien posgrados, datos que se concentran en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadística descriptiva (tamaño de muestra, moda, desviación estándar) para 11 variables socio-demográficas de alumnos de posgrado de la Ciudad de Durango y prueba de χ^2 para la hipótesis nula de: a) no diferencias de género y b) no diferencias entre escuelas. No se encontraron diferencias significativas para ninguna prueba.

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS								
	Variable	Estadística descriptiva			Género		Escuela	
		N	Moda	STD	χ^2	P	χ^2	P
27	Edad	54	24	28.41	18.30	.37	33.10	.51
28	Género	57	2	1.63	-----	-----	.99	.61
29	Fecha de egreso de licenciatura	56	2008	2003	18.50	.29	36.10	.28
30	Fecha de ingreso a la maestría	57	2009	2008	1.31	.86	10.10	.26
31	Qué actividades realizaste en el lapso transcurrido entre que egresaste de la licenciatura e iniciaste la maestría	57	1	1.37	2.38	.50	10.60	.10
32	Tipo de familia en la que te criaste	56	1	1.29	2.54	.28	1.40	.85
33	Qué No. de hijo (a) fuiste en tu familia	57	1	2.89	7.90	.55	20.30	.32
34	De un total de _ hermanos	54	2	4.37	11.30	.33	16.00	.72
35	Tienes hijos	57	1	1.32	.14	.71	.79	.67
36	Cuántos	57	1	.65	.54	.97	11.50	.18
37	Quién se encarga de cuidar a tus hijos	17	3	1.25	9.89	.08	8.49	.58

Historia de vida

No se encontraron diferencias significativas entre escuelas para ninguna variable y sólo se encontraron diferencias significativas en género en las variables 17 y 26 (Tabla 2). El análisis de Componentes principales (PCA) explicó el 31.65% de la varianza en los dos primeros componentes (Tabla 2). Para facilitar su interpretación, dividimos las variables de historia de vida en cuatro categorías: antecedentes familiares (1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11), habilidades de socialización (6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 19), motivación (12, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25), y expectativas personales (8, 26). El primer componente principal (PC1) explicó el 20.42% de la variación total en la muestra, y estuvo asociado con variables de antecedentes familiares, motivación y expectativas personales, mientras que el segundo componente explicó el 11.23% de la variación y estuvo asociado con variables relacionadas con socialización (Gráfico I).

La mayoría de las personas (51, grupo I) tuvieron bajos puntajes en el eje de socialización (PC2). De ellos, 29 tuvieron valores positivos en el eje de relaciones familiares, motivación y altas expectativas sobre sí mismos. Los restantes en cambio tuvieron valores negativos en el mismo eje. Otro pequeño conjunto (3 personas, grupo II) tuvieron valores altos para el eje de socialización, pero valores cercanos a cero en el eje I. Tres alumnos más (Grupo III) incluyó individuos que presentaron bajos puntajes en antecedentes familiares, motivación y expectativas sobre sí mismos, pero valores altos en el eje de socialización (Gráfico I).

Discusión de resultados

De acuerdo a los resultados que se obtuvieron, podemos decir que los alumnos que ingresan a estos posgrados son en su mayoría mujeres de 23 a 30 años de edad que egresaron de la licenciatura en los cinco años previos a su ingreso al posgrado. Esto coincide en la edad con lo que se observa en el posgrado nacional (25-34 años) (ANUIES, 2004), pero no en la proporción de géneros (1.1:1 a favor de los hombres)

(ANUIES, 2007-2008). Además, una alta proporción de ellos son el primero o segundo hijos, al parecer independientemente del número de hijos que haya en la familia. Se encontraron diferencias significativas debidas a género en dos variables: 17, relacionada con problemas de indisciplina y 26, referente a estatus académico. El 94.44% de las alumnas y 52.38% de los alumnos contestaron que estuvieron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la pregunta. Para la variable 26, el 61.9% de los alumnos y el 88.88% estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en que un mejor estatus los motivó a ingresar a la maestría. Las respuestas del cuestionario sobre las razones para entrar al posgrado indican también que la beca es un factor importante. En general, la poca evidencia disponible sugiere que la beca es un apoyo importante para quienes desean seguir estudiando y obtener un grado académico.

Tabla 2. Estadística descriptiva, análisis de componentes Principales (PCA), y prueba de χ^2 para la hipótesis nula de: a) no diferencias de género y b) no diferencias entre escuelas, para 26 variables de historia de vida de alumnos de posgrado de la Ciudad de Durango. Se presenta N= Tamaño de muestra; media, desviación estándar; el porcentaje de varianza explicada y las correlaciones (vector correlations) con los dos primeros ejes.

Análisis de frecuencias (χ^2). En negritas se resaltan las variables con mayor correlación con los ejes; y los resultados significativos ($\alpha=.05$).										
Estadística descriptiva				% varianza explicada		Análisis de Frecuencias (χ^2)				
ITEMS		N	X	STD	20.42 PC1	11.23 PC2	Género X ² P		Escuela X ² P	
1	La relación que tuviste de chico con tu familia fue buena	57	3.63	.62	.55	.08	4.44	.22	.84	.57
2	Siempre te consideraste un niño aceptado	57	3.67	.61	.54	.14	4.94	.18	3.97	.68
3	Cuando niño, la interrelación con tu figura de autoridad más cercana (papá, mamá, abuelo, etc.) fue buena	57	3.56	.66	.66	.19	2.58	.28	2.02	.73
4	Desde niño sabías que ibas a ser un profesionista	56	3.36	.88	.60	.19	3.91	.27	8.06	.23
5	Desde niño tenías obligaciones en tu casa (tender cama, levantar plato de la mesa, ayudar en los quehaceres, etc.)	57	3.56	.73	.53	-.11	.74	.86	4.34	.63
6	Cuando niño practicabas actividades deportivas	57	3.30	.80	.35	.11	2.74	.43	7.43	.28
7	Cuando niño practicabas actividades artísticas	55	2.98	.87	.66	.00	3.65	.30	9.32	.16
8	En la primaria te distinguías por dominar varias habilidades	57	3.02	.92	.52	.52	5.49	.14	5.45	.49
9	En la primaria te gustaba ir a la escuela	57	3.42	.75	.53	.44	5.09	.17	5.59	.47
10	Los adultos con los que convivías en familia eran profesionistas	56	2.45	1.08	.44	.04	1.30	.73	7.93	.24
11	Siempre has tenido el hábito de la lectura	57	2.60	.78	.40	.22	.30	.96	14.90	.02
12	Te sientes satisfecho con lo que has logrado hasta ahora	57	3.49	.76	.67	-.15	4.53	.21	7.73	.26

Tabla 2. (Continuación)

13	Tenías muchos amigos en la secundaria	56	3.29	0 .76	.37	-.48	2.19	.33	5.29	.26
14	En la secundaria te gustaba ir de visita a casa de tus amigos	57	3.11	.84	.17	-.67	1.11	.78	6.42	.38
15	Cuando adolescente te gustaba hacer tarea con tus amigos	57	3.00	.82	.45	-.72	2.48	.48	8.09	.23
16	Siempre te han gustado los trabajos de equipo	57	2.86	.90	.48	-.55	1.86	.60	10.00	.12
17	En la preparatoria siempre tuviste problemas de indisciplina	57	1.65	.92	-.35	-.34	15.40	.00	10.40	.11
18	Siempre luchas por lo que quieres	57	3.61	.62	.32	.50	7.44	.06	6.84	.34
19	Consideras que aprendes más cuando trabajas solo	54	2.80	.74	.01	.14	3.34	.34	11.20	.10
20	La licenciatura que escogiste es justamente lo que querías estudiar	57	3.37	.86	.25	.16	3.61	.31	5.59	.47
21	Cuando llegas a tu casa encuentras un ambiente tranquilo y agradable	57	3.47	.78	.52	-.23	7.25	.06	4.02	.67
22	Generalmente logras lo que te propones	57	3.49	.66	.52	-.11	2.25	.52	8.06	.23
23	El motivo principal por el que te decidiste a hacer la maestría fue la beca	56	1.52	.74	-.28	.33	2.03	.57	7.19	.30
24	Cuando entraste a la maestría, sabías la carga de trabajo que eso implicaba	57	3.40	.78	.45	.00	1.54	.67	7.93	.24
25	Si no hubieras tenido la posibilidad de una beca, no habrías entrado a la maestría	55	1.93	.92	-.17	.32	1.90	.59	9.14	.17
26	El tener otro estatus académico fue lo que te motivó a realizar la maestría	57	3.25	.95	.12	.28	8.72	.00	7.56	.27

El rasgo más característico de los estudiantes encuestados es que tienen bajos puntajes en el eje que llamamos socialización. Es posible que la estructura tecnológica actual (comunicación por internet, disponibilidad de recursos bibliográficos en casa) haga que los alumnos trabajen individualmente y en su casa, creando la impresión de que no es necesario el intercambio de ideas y conocimiento con otras personas. En este vacío social, es difícil proponer ideas, contrastarlas, defenderlas, llevarlas a la práctica o evaluarlas. Si esto es cierto, entonces el sistema educativo estaría formando recursos humanos que no serán capaces de solucionar los problemas que impliquen interacciones sociales. Por otra parte, estas conductas de retraimiento-aislamiento impiden desarrollar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos.

Del grupo anterior, un subgrupo (50.87% gráfico I) tuvieron alta motivación, altas expectativas y buenas relaciones familiares. Míguez (2005) sostiene que los estudiantes con alta motivación intrínseca tienden a utilizar estrategias más profundas y elaborativas y a regular su proceso de comprensión. Asimismo, tienen visión, metas, retos propios y objetivos claros (Esquivel & Rojas, 2004), por lo que tenderían a ser mejores alumnos. Las motivaciones y las expectativas están correlacionadas (García & Organista, 2006), por lo que se esperaría que alumnos con alta motivación tengan altas expectativas sobre sí mismos y sobre el posgrado. Esto es justo lo que se observa; a pesar de que el presente estudio planteó pocas preguntas sobre las expectativas de las personas, para este grupo ambos conjuntos de variables tienen valores altos en PCI.

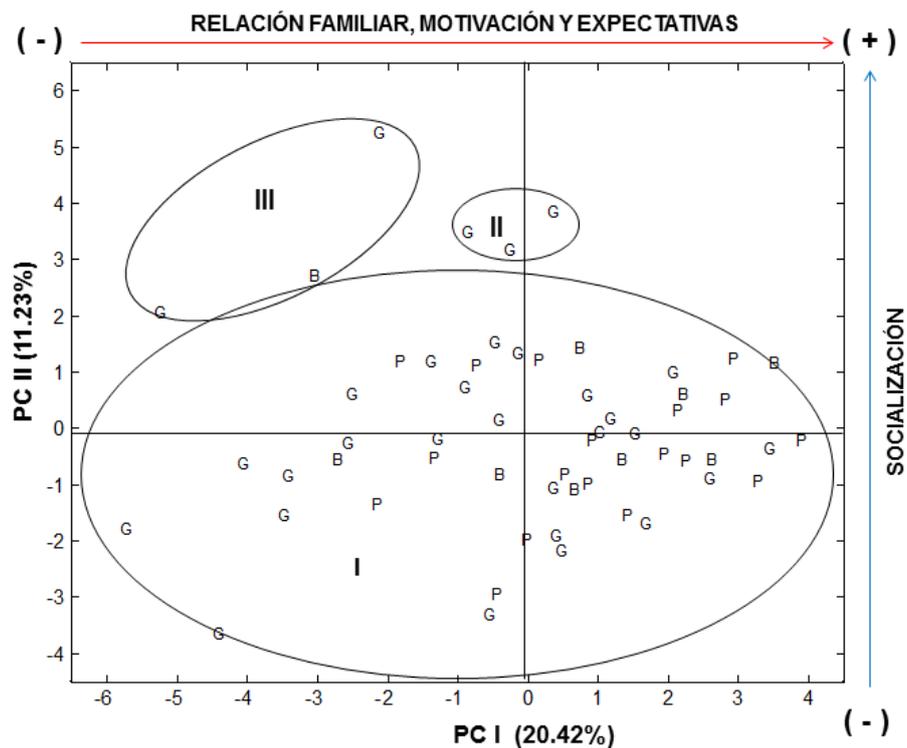


Gráfico I. Distribución de estudiantes de tres diferentes maestrías de la ciudad de Durango en dos dimensiones (PCI, PCII) que resumen 26 variables de historia de vida. El primer componente resume la variación en variables relacionadas con relaciones familiares, motivación y expectativas (flecha roja, de menor a mayor peso); el segundo está relacionado con variables de socialización (flecha azul). Las correlaciones de cada variable con los ejes se muestran en la Tabla 2. B = Maestría en Biomedicina, G = Maestría en Gestión Ambiental, y P = Maestría en Educación.

Por otra parte, el tener buenas relaciones familiares podría influir para incorporarse a un posgrado, debido a que la familia es la primera institución educativa, brinda apoyo moral y crearía un ambiente adecuado para su desarrollo personal. Pero no parece ser el caso con esta muestra, en la que la mitad de los encuestados presentan puntajes bajos en el eje de relaciones familiares. Entonces podría decirse que las buenas relaciones familiares no son tan importantes para entrar a un posgrado.

Finalmente, cabe hacer notar que la mayor parte de los alumnos altamente motivados y con buenas relaciones familiares son del IUNAES, en tanto que los del IPN se distribuyen por los cuatro cuadrantes del espacio creado en el PCI. Esto sugiere que la variación observada en las características de la población estudiantil politécnica es probablemente la variación general de la población. La diferencia podría estar, en parte, en el proceso de selección del IPN, que permite la entrada de alumnos sin objetivos claros y suficiente motivación, o que están en el posgrado por no encontrar un empleo, y la beca les ofrece una oportunidad de recibir ingresos. Los alumnos del IUNAES en cambio, tienen un empleo y cursar el posgrado les supone una erogación monetaria y una inversión extra de tiempo, por lo que tienen que estar altamente motivados para cursar el posgrado.

Conclusiones

En general podemos concluir que las personas que ingresan a los posgrados de la ciudad de Durango son jóvenes, sin hijos y con poco tiempo de egresados. Estos resultados reflejan en términos generales las estadísticas nacionales de ingreso al posgrado. La mayoría de los estudiantes parecen ser poco sociables y la mitad provienen de familias con buenas relaciones familiares. Sólo se encontraron diferencias significativas en dos variables, grado de indisciplina e importancia del estatus académico que puede dar el posgrado, estas diferencias indican diferentes motivaciones de alumnos y alumnas para ingresar al posgrado, pero la información es insuficiente para sacar conclusiones.

El IPN no parece tener un perfil definido para seleccionar a sus alumnos por lo que hay una gran diversidad de historias de vida. En el IUNAES, las características del estudiante parecen estar más acotadas y son más frecuentes los alumnos motivados y con buenos antecedentes familiares.

En una siguiente etapa se tendría que hacer una comparación entre la historia de vida de estas personas, las actividades profesionales que acabarán realizando y la calidad de su desempeño, con el fin de tener una mejor comprensión de cuál es la importancia relativa del posgrado en la preparación de los estudiantes para el mundo laboral, preguntas como ¿el posgrado tiene alguna influencia en la vida profesional de un estudiante? ¿La historia de vida previa es más importante? ¿En qué consiste esta influencia? ¿Qué hacen los egresados? ¿Habrían hecho lo mismo sin el posgrado?

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras compañeras Romana Ríos y María Engracia Saucedo Velázquez por su ayuda en la aplicación de las encuestas, así como a todas las personas que se dieron el tiempo y oportunidad de contestar el instrumento.

Referencias

- ANUIES (2004). Anuario Estadístico 2004. Población Escolar de Posgrado. Anuario Estadístico ANUIES 2007-2008. Consultado el 01 de mayo de 2005.
Disponible en:
http://www.anui.es/servicios/e_educacion/docs/estadisticas_2007.html
- Barraza, A. (2010). Validación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica en Tres Muestras Secuenciales e Independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30. Durango. Consultado el 05 de mayo de 2010.
Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html
- Boni, A. & Cerezo, S. (2008). La Educación para el Desarrollo (EpD) como Motor de Cambio Transformador en los Actores de la Cooperación para el Desarrollo.
- Coleman, J. S. (1966). Equality of Educational Opportunity (Coleman) Study (EEOS), 1966. Inter-university Consortium for Political and Social Research. Ann Arbor, Michigan.
- Daquinta, R. G. & Hernández, P. A. (2010). La preparación del Potencial Científico de la Maestría de Amplio Acceso en la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia Ciego de Ávila. *Educación y Sociedad*, 3,1-5. Consultado el 05 de mayo de 2011. Disponible en:
http://www.ucp.ca.rimed.cu/edusoc/index.php?option=com_content&view=artic

le&id=276&Itemid=271

- Edel, R. García, A. & Tiburcio, A. (2008). La Modalidad a Distancia para la Educación Tecnológica de Postgrado: ¿Es de interés para los egresados? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 154-191.
- Esquivel, A. L. A. & Rojas, C. C. A. (2004). Motivos de Estudiantes de Nuevo Ingreso para Estudiar un Posgrado en Educación. Universidad Autónoma de Yucatán. México, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-15.
- García, S. M. D. (2008). Expectativas de los Estudiantes Ante la Asignatura de Historia de la Psicología. Enseñanza e Investigación en Psicología, de La Universidad Veracruzana Xalapa, México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13,15-26.
- García, G. J. M. & Organista, J. (2006). Motivación y Expectativa para Ingresar a la Carrera de Profesor de Educación Primaria: un Estudio de Tres Generaciones de Estudiantes Normalistas Mexicanos de Primer Ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8,1-17.
- Jaik, A., Guzmán, A. & Ortega Rocha, E. (2010). Análisis de las variables relacionadas con la eficiencia terminal bajo el modelo del comportamiento organizacional. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. pp. 37-47. Durango: ReDIE.
- Luengo, G. E. (2003). Tendencias de la Educación Superior en México: Una Lectura Desde la Perspectiva de la Complejidad. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado en junio del 2003, en Bogotá, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- Míguez, P. M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 3,1-11. Uruguay.
- Vargas, H. J. G. (2008). La Educación del Futuro, el Futuro de la Educación en México. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8,1-33.
- Villalobos, G. L. & Ponce T. H. (2008). La educación como factor del desarrollo integral socioeconómico, en Contribuciones a las Ciencias Sociales.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Cornell University Press.

LOS ESTÍMULOS ECONÓMICOS Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS ^{1 2}

Oscar Comas Rodríguez (1) y Alicia Rivera Morales (2)

1.- Doctor en Educación; Actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

2.- Doctora en Educación; Actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y de la Universidad Nacional Autónoma de México. alirimo@hotmail.com

“Es, o conocimiento intuitivo o conocimiento lógico; conocimiento por la fantasía o conocimiento por la inteligencia; conocimiento de lo individual o conocimiento de lo universal; de las cosas particulares o de sus relaciones. Es en síntesis o productor de imágenes, o productor de conceptos.”

Resumen

Este trabajo tiene como propósitos: 1) analizar cómo las políticas de estímulos económicos, en su búsqueda por mejorar la calidad educativa incidiendo en la docencia, afectaron inesperadamente esta función esencial así como otros productos académicos; 2) reconocer la trascendencia de una docencia de calidad en el sistema educativo, que cuente con un ambiente ideal para desarrollar dicha función y, 3) identificar los elementos de una docencia universitaria más dinámica que incida en el desempeño regular de los estudiantes de educación superior.

Palabras clave: estímulos, docencia, evaluación, académicos, conocimiento, modernización educativa, estrategias, calidad.

Abstract

This paper aims 1) to analyze how economic incentives policies in their quest to improve educational quality through have an impact on teaching, unexpectedly affecting this essential function and other academic products, 2) recognize the importance of quality teaching in the education system that has an ideal environment to develop this

¹ Recibido el 04 de mayo de 2011 y Aceptado el 15 de junio de 2011

² Comas, O. & Rivera, A. (2011). Los estímulos económicos y la evaluación de desempeño docente en las instituciones universitarias. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 15-26

function, and 3) identify the elements of a university teaching more dynamic that affects the regular performance of students in higher education.

Key words: incentives, teaching, assessment, academic knowledge, educational modernization, strategies, quality

Antecedentes

Analizar la evolución del sistema educativo superior implica el estudio de las formas de organización, producción y transmisión del conocimiento de las instituciones de educación superior (IES). La responsabilidad que la universidad tiene con la sociedad forma parte de un contrato de responsabilidades adherentes a sus funciones sustantivas, entre ellas la docencia, a la cual es necesario devolver su carácter esencial y reconocer la importancia que esta función tiene en la universidad como factor de cambio en los estudiantes universitarios.

Para realizar un análisis trascendente de esta función, es necesario revisar algunas de las políticas que el Estado y las IES implementaron para los académicos durante los últimos años. A través de la política de modernización educativa, específicamente de los programas de estímulos, durante la década de los noventa se emprendieron procesos de evaluación sistematizados que permitieron una retroalimentación de las funciones y un replanteamiento de la forma en que serían concebidos los procesos de gestión en la universidad.

Este trabajo analiza los efectos en los productos académicos a partir del escenario económico incrementado por los estímulos, que despertó entre algunos académicos el afán por realizar nuevas prácticas para cumplir con la función docente, afectando la evaluación de esta tarea, y priorizando el ascenso en el tabulador académico con el fin de posicionarse mejor en cuanto a nivel y jerarquía dentro de la institución universitaria.

El escenario económico

Buscando responder a las necesidades derivadas de la modernización, las IES mexicanas afrontaron durante cuatro décadas (1960-2000) el crecimiento demográfico y las crisis económicas e inflacionarias que afectaron a la educación en general pero particularmente a la educación superior.

Demográficamente, el crecimiento fue de más de 300% en los últimos años. Por ejemplo, en 1950 la población del país era de 25.8 millones de habitantes y, según el XI Censo General de Población y Vivienda, alcanzó los 97.5 millones en 2000; afectando, entre otros, a las esferas relativas a la salud, la vivienda, la seguridad social y, por supuesto, la educación.

Ante el aumento sostenido de la demanda educativa que este crecimiento significaba, las escuelas perdieron su capacidad de oferta y atención; y la planta de profesores se volvió insuficiente. Este rango de crecimiento constituyó un verdadero desafío de para la planeación, seguimiento y análisis de tendencias en los indicadores del sistema educativo. El gobierno federal se propuso incrementar la infraestructura, el personal docente y los recursos financieros. En el nivel superior, entre 1950 y 2000, los

planteles educativos aumentaron de 157 a 4,049; la matrícula se multiplicó de 29,892 a 1'830,502 alumnos, y los académicos reflejaron un aumento de 3,205 a 201,534.¹

En la década de los ochenta, en la educación superior se identifica una crisis generalizada, derivada de una incapacidad de gestión y financiamiento para atender los cambios cuantitativos y cualitativos en los procesos educativos. Los altos índices de deserción de los alumnos aunados a la reducción del presupuesto federal ocasionaba un deterioro en los salarios académicos, en la infraestructura y en el equipamiento de las universidades (Cárdenas: 1996).

Este raro pentágono encerrado por las aristas del deterioro económico, devaluaciones, crecimiento de la demanda de educación y la caída de los salarios en general y de los académicos en particular y ninguna motivación para la superación (becas, plazas, posgrados truncos por la falta de recursos), formaron un espacio de convergencia en el decaimiento y oportunidad de cambio en los problemas educativos en México.

La política de los estímulos

Con el objeto de atender a la problemática anunciada anteriormente, el Estado se apoyó en la diferenciación salarial promovida por los estímulos para dinamizar el sistema y orientar un cambio a partir de un financiamiento diferenciado a los productos del trabajo académico y el establecimiento de una estrategia de evaluación.

La apuesta fue una lograr una educación de calidad que permitiera una mayor productividad en el país, que formara alumnos preparados para los retos de la modernización con base en el reconocimiento y promoción de los maestros, esperando que éste fuera el motor que le rindiera un beneficio económico, social y cultural.

Para la primera mitad de la década de los años noventa, ante condiciones de cierta estabilidad económica, se profundizó en una serie de cambios en la política educativa, se robusteció la relación entre el financiamiento y la evaluación al introducirse la deshomologación salarial de los académicos y la vinculación de la educación superior con el sector productivo, esta postura estuvo definida en el Programa para la Modernización Educativa del sexenio salinista (1989-1994).

“Se buscarán establecer estímulos y reconocimientos que tiendan a revalorar el prestigio social de los académicos y a reconocer su importancia capital en la modernización del país.” (PEF, 1989: 133)

Para Casillas Muñoz, la modernización educativa es un concepto que debe entenderse como “el rechazo a las antiguas prácticas e instrumentos, a cambio de la adopción de nuevas prácticas, cuando el entorno no estuviera preparado para integrarlos” (Casillas, 1995:62).

El sentido de esta racionalidad que impulsó lo que se consideró útil y eficiente, formaría parte de la modernización educativa, la cual, como concepto, promovió un parteaguas llamado: estímulo económico al trabajo académico, que distinguió entre las prácticas académicas anteriores a la modernización educativa -que sólo tenían la ruta institucional de evaluación de sus productos de trabajo mediante la promoción académica- a una nueva alternativa, donde aparece una vía también institucional que,

¹ Cifras expuestas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). 2004

*Se incluyen alumnos de posgrado.

con base en los puntos de los estímulos, se complementa con la promoción académica, provocando una mayor movilidad entre categorías y niveles del tabulador académico.

De esta forma, si la modernización forma parte de una transición de las sociedades hacia sistemas más racionales y eficientes, la modernización educativa superior comprendió una serie de medidas y un cambio estructural, cuyo fin era aumentar la productividad y mejorar la calidad de la educación.

Los estímulos pretendieron resolver efectos como los bajos salarios y los apoyos decrecientes para la educación superior y, así, reordenar el sistema educativo superior y devolver el atractivo de la carrera académica; era primordial recuperar los valores inherentes a la enseñanza, el prestigio y la compensación económica que permitiera concebir a la docencia como carrera de vida (Comas, 2004:78).

El Estado propuso consolidar un aparato de evaluación-intervención-regulación sobre el sistema educativo nacional, con esta política respondió a la necesidad de sostener el recorte al gasto público y, a la vez, hacer más eficiente su aplicación mediante la selección de instituciones educativas, programas, docentes y alumnos. De esta forma concentró el financiamiento en los trabajos y programas que dieran mejores resultados y mayor rendimiento. Todo ello bajo el discurso de la modernización y la calidad educativa, así como de la introducción de una cultura de evaluación (Coll, 2005).

Dentro del marco anterior, la evaluación del desempeño docente fue considerada como requisito. En 1984, se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para reconocer y compensar económicamente los productos académicos de investigación. Posteriormente la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), articuló el sistema nacional de estímulo al desempeño académico mediante un complejo sistema de “autoevaluación” de las universidades públicas. Con ello se logró una importante diferenciación salarial, sin impacto sobre jubilación, que llevó a representar, en algunos casos, más de cien por ciento de sobresueldo, además de ejercer un control direccional de las actividades de los docentes e investigadores (Coll, 2005).

A partir de los siguientes objetivos:

- Propiciar que el personal académico tenga la posibilidad de mejoras adicionales en los salarios y prestaciones del tabulador, mediante el otorgamiento de reconocimientos y beneficios económicos diferenciales.
- Establecer un sistema de beneficios económicos, permanentes y crecientes, en forma de becas al desempeño, de acuerdo con las distintas actividades docentes y su grado de involucramiento y complejidad, con un énfasis en la formación de estudiantes.
- Fomentar la permanencia del profesorado de excelencia y la carrera docente, para que sea considerada una opción atractiva como medio de vida.

Como proceso asociado, para cumplir con los objetivos anteriores, se diseñaron procedimientos de evaluación, conducidos en las IES por cuerpos colegiados, la CONAEVA, en el programa sobre la carrera docente, tomaba en cuenta factores tales como:

- Al menos 60% para lo referido a la calidad en el desempeño de la docencia.
- Hasta 25% en lo referente a la dedicación a la docencia.
- Hasta 15% en lo relacionado con la permanencia en las actividades de la docencia.

Se propusieron una serie de aspectos a ser considerados en la evaluación del desempeño del docente, tales como los proyectos de investigación, formación, titulación

de estudiantes, entre otros cuantificadores generalmente establecidos de acuerdo con escalas preestablecidas y ambiguas.

Ver el gasto educativo como parte de una inversión llevaba implícita la consideración de la tasa de rendimiento o ganancia esperada y el concepto de capital humano en función de la productividad acrecentada del trabajador (Moreno, 1993 citado en Comas, 2003).

La evaluación de la docencia.

Esta estrategia educativa, que pretendió actualizar los programas de estímulos o recompensas y, en su caso, reordenar y transformar el sistema de las IES, resultó atractiva para algunos académicos con una motivación relacionada con el poder remunerativo que implica calcular el beneficio. A la vez, propició preguntarse ¿qué tanto conviene hacer esto o aquello? ¿Cuánto dinero o puntos dará?; para la mayoría tuvo ciertos efectos al momento de la adaptación de sus productos de trabajo, los que se reflejaron en la competitividad, por áreas y disciplinas académicas.

Las funciones de docencia e investigación pasaron a ser parte de procesos y criterios de evaluación medible, operados con las mismas fórmulas y supuestos económico-productivos, lo que dio pie a un desconocimiento de lo que se estaba calificando, y se olvidó que ambas funciones tienen características propias y únicas, esto provocaría una asimetría en la comunidad entre las actividades de lucimiento o mejora del currículum y las actividades sustantivas como la enseñanza.¹

La evaluación de tales funciones debiera permitir ajustar el proceso a las situaciones o necesidades que se puedan presentar, por ejemplo: identificar elementos, reemplazar y justificar criterios, y revalorar los mecanismos presentes en la producción del conocimiento; de esta forma se estaría dando una retroalimentación en las actividades de formulación e instrumentación.² Sin embargo, es importante mencionar que para que una evaluación sea objetiva y eficaz, los criterios y mecanismos deben ser coherentes con los objetivos, la misión y la visión de la institución, del programa, de la función o del fin, una educación de calidad, para que de esta manera los indicadores y criterios de evaluación puedan ser definidos correctamente, y la evaluación alcance el análisis esperado; en el mejor de los casos esta práctica conlleva a una mejora de la institución.

Los programas de estímulos, al ser evaluados, en la mayoría de los casos, en términos de productividad, han provocado que la objetividad, la crítica y el valor significativo de las funciones académicas se pierdan en el rango de puntos a obtener; a pesar de que se han propuesto y se ha escrito sobre los efectos inesperados de los programas de estímulos, e incluso revisado sus reglamentos en las políticas educativas de diferentes sexenios, este tipo de efectos imprevistos persiste. Díaz señala que aún se sigue buscando un modelo ideal o por lo menos el más satisfactorio de evaluación, que sea equitativo con los productos académicos (Díaz & Díaz 2008).

Canales señala: “hay una dificultad técnica para evaluar la docencia, debido a la naturaleza de la actividad, reacia a las fórmulas empleadas en la investigación” (Díaz &

¹ Se hace referencia a las actividades de lucimiento, entre las que se encuentran la investigación y la publicación en revistas de prestigio, la participación en congresos internacionales y la búsqueda de recursos extraordinarios.

² Rocha considera a la evaluación como un proceso de planeación educativa, donde se recolecta, organiza y analiza la información que será utilizada para emitir juicios respecto al sistema educativo (PÉREZ, M. 1997).

Díaz (2008). Esto se refiere a que una fórmula de productividad usada en la investigación, que otorga puntos al producto obtenido, no tiene la capacidad de ver aspectos inherentes al trabajo docente, ya que no contempla sus particularidades cualitativas. Es necesaria una forma de evaluación que integre las diferentes funciones involucradas en el quehacer de la docencia, sus métodos de enseñanza o la producción académica. La falta de herramientas, métodos de enseñanza, e incluso infraestructura universitaria y demás elementos que transformen la educación y las formas de transmisión del conocimiento, permitirán la renovación y supervivencia de la universidad.

Es necesario especificar particularidades de la docencia. Ésta no puede evaluarse por medio de una fórmula que implique solamente criterios de productividad, sino también definir diferentes marcos de referencia y estructurar tabuladores para su medición.

La evaluación a través de los parámetros establecidos mediante la productividad ha propiciado que el profesorado actué en el aula y otros ámbitos de su labor, en función de las políticas de incentivos o de estímulos, las cuales no siempre coinciden con lo que él o ella considera más importante para la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.

Por ejemplo, Fresán, Romo & Vera señalan tres dimensiones de la práctica docente que pueden evaluarse y caracterizarse de la siguiente manera: **la impartición de cursos**, en ésta se deben tomar aspectos como la competencia docente, la atención y dedicación hacia el alumno, el fomento de la participación, la planificación de las actividades, el logro de objetivos y metas de las unidades de enseñanza y la asistencia y puntualidad; en la dimensión de **la tutoría**, se señala que ésta debe caracterizarse por la empatía del autor hacia el tutorado, el compromiso y la capacidad para desempeñar esta función, la disposición para atender a los alumnos y la capacidad para influir y orientar a los alumnos en decisiones académicas; por último, en la dimensión de la **asesoría de tesis**, señalan que los académicos deben mostrar una accesibilidad y regularidad en las asesorías y lograr una retroalimentación en los estudiantes en el proceso de elaboración de tesis (Fresán, Romo & Vera 2004).

La docencia no es solamente una función transmisora, sino también receptora activa de particularidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde más allá de conocer sobre peculiaridades, es necesario el conocimiento de estrategias y recursos que promuevan una enseñanza de calidad, didáctica y activa, donde cada vez más disciplinas intervengan.

La UNESCO, en la declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción señala:

Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación, que deberían ocuparse sobre todo, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza [10].

La universidad y principalmente los académicos, a través de la modernización educativa, se han percatado de que en la docencia hay una necesidad de crear ambientes

de aprendizaje más adecuados, capaces de enfrentar la deserción de los alumnos, las carencias educativas que los alumnos arrastran de niveles anteriores, los altos índices de reprobación, entre otros factores, sin que sea necesario bajar el nivel de exigencia de los cursos; la problemática hace necesario transformar e innovar en los hábitos de enseñanza, sin embargo esta estrategia implica alterar los métodos que durante años se han utilizado.

“El conocimiento ha perdido su unidad, fragmentándose en términos de su producción y propósitos” (Salazar, 1997)”

Las consecuencias

El énfasis puesto en la evaluación a partir de los estímulos a la docencia, en particular promovió la evaluación paralela de los programas educativos de licenciatura a través de los Comités interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) creados a partir de 1991.

Con el auge de la evaluación durante la década de los noventa y hasta el 2005, los CIEES han evaluado 2,954 programas, 1,148 estaban catalogados como programas de Nivel 1 y cumplían con las condiciones para pasar la fase de acreditación (Ver Tabla 2 Programas aprobados Nivel 1 CIEES).

Tabla 2. Programas Aprobados Nivel 1 CIEES

1991-1995	1996-2000	2001-2005
33	355	760

Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos de los CIEES

Los CIEES fueron duplicando los programas evaluados y los procesos de planeación estratégica; en 15 años los programas nivel 1 aumentaron 3,478.78% desde su creación.

Por otro lado, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), encargado de la acreditación de programas académicos de educación superior, de 2002 a 2005 acreditó 1,622 programas (Ver Tabla 3 programas acreditados por organismos reconocidos por el COPAES).

Tabla 3. Programas acreditados por organismos reconocidos por el COPAES

	2002	2003	2004	2005
IES PÚBLICAS	97	194	364	515
IES PRIVADAS	59	83	112	193
TOTAL	156	277	476	708

Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos del COPAES.

Debiéramos suponer que el aumento en los programas evaluados y acreditados con énfasis en la calidad de los productos pudiera tener efectos importantes e incentivar, por ejemplo, la eficiencia terminal; sin embargo, al momento de revisar este indicador

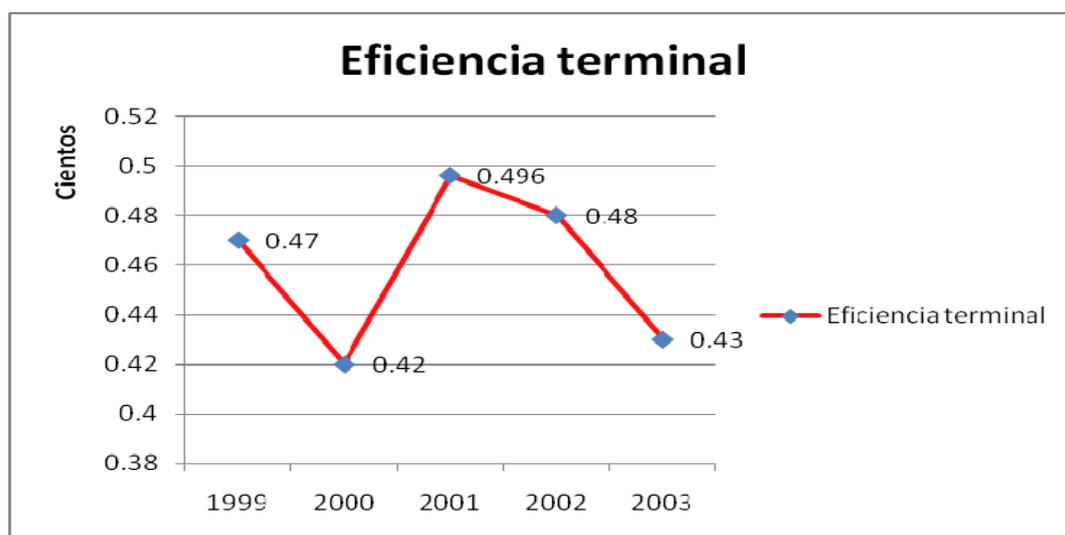
que debió mejorar, nos encontramos que de 1999 a 2003, la eficiencia terminal en promedio registra un máximo del 49.6% y un mínimo del 42%; la diferencia porcentual del 6% no es representativa del auge de la evaluación y del impacto de los incentivos económicos para incrementar el beneficio social y cultural del sector estudiantil (Ver Tabla 4 y Gráfica 2 Eficiencia terminal 1999-2003).

Tabla 4 Eficiencia terminal 1999-2003

%	1999	2000	2001	2002	2003
Eficiencia terminal	47	42	49.6	48	43

Fuente: estudio de eficiencia terminal en las IES de la SEP.

Gráfica 2. Eficiencia terminal.



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos del estudio sobre eficiencia terminal en las IES de la SEP.

Es claro que el crecimiento de la infraestructura universitaria ha estado muy por debajo del crecimiento de la demanda educativa, las tasas de cobertura de educación superior no satisfacen la demanda de los jóvenes mexicanos, el problema no parece solucionarse si se mira desde la óptica lineal de los incentivos económicos enfocados a los profesores.

Durante mucho tiempo la política del Estado apostó a los estímulos económicos de los profesores como el medio para lograr una educación de calidad, los efectos positivos y negativos de esta estrategia (Ver Tabla 4 Efectos de los estímulos) parecen indicar que es necesario hacer énfasis en una estrategia macro que contemple el crecimiento potencializado de la población, la creación de espacios e instituciones debe ir relacionada con la mejora para alcanzar la cobertura deseada en el país, pero que así mismo considere una revisión de los programas y de las áreas de estudio requeridas para apreciar qué programas y qué tipos de instituciones se necesitan para las siguientes décadas.

En el aspecto de la evaluación, es necesario contar con procesos que retroalimenten y revisen de forma objetiva lo que será evaluado y sus indicadores. La evaluación de los procesos y sus indicadores debe estar ligada a los resultados. La

eficiencia terminal, resultado de un programa educativo, debe ser un elemento fundamental en la valoración de la eficacia de la docencia y los servicios de apoyo a la misma que ofrece la institución. Si la eficiencia terminal no tiene cambios significativos hay que revisar todas las partes del proceso.

Tabla 4. Efectos de los estímulos

Efectos positivos	Efectos negativos o inesperados
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenció la política salarial de los académicos a través de recompensas otorgadas previa evaluación. • Se duplicaron significativamente los programas evaluados y acreditados de calidad. • Promovió una educación de calidad con base en el reconocimiento y promoción de los académicos. • Fomentó la permanencia, la productividad, la dedicación de tiempo completo en las instituciones de educación superior, así como también la observación y reconocimiento de la vocación por la docencia y la investigación. • Incentivó la carrera académica como una trayectoria profesional. • Mejoró el nivel de habilitación de los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estímulos económicos no tuvieron influencia sobre la etapa jubilatoria en las universidades. • No se actualizaron los procesos de evaluación y la objetividad para evaluar a los académicos; quedó en duda en algunas instituciones. • Los salarios del personal académico continuaron rezagados. • La calidad de los productos se enfrentó a la duda, a pesar de las recompensas. • Se favoreció la acumulación de los trabajos por encima de la calidad de los mismos. • Se priorizaron las actividades que serían contabilizadas para la obtención del estímulo, debilitando otras por el sólo hecho de que no daban puntos. • La competitividad generada por el hecho de aspirar a una percepción mayor y el compromiso por adaptarse a los nuevos requisitos. • No hubo repercusiones significativas en la eficiencia terminal ni en la permanencia de alumnos en las instituciones. • El interés económico se sobrepuso a la esencia del trabajo académico y afectó principalmente a la docencia.

Fuente: Elaboración propia.

Estos procesos han generado una cultura de evaluación depredadora en muchos sentidos, han desmantelado el trabajo de largo plazo y en colectivo, han introducido mecanismos mercantiles, competencia, simulación y autocertificación, que permite la sobrevivencia de prácticas y efectos no deseados.

La evaluación así entendida, determina tenues diferenciaciones entre la anormalidad y la normalidad, entre los aceptados y los rechazados, entre los buenos y los malos, entre la inclusión y la exclusión, entre aptos e ineptos, entre lo que sirve y lo que no sirve, entre lo que se debe aceptar y lo que se debe rechazar, la utilidad o inutilidad de sujetos, colectividades, instituciones, procesos, programas, políticas, saberes, etc.

La evaluación de la docencia, conmina al evaluado a una confrontación consigo mismo (autoevaluación), con los demás (pares, evaluadores, mediante la coevaluación o la heteroevaluación), con las instituciones y con la sociedad en su conjunto. Todo ello incompatible con la acción formativa en sí o, como una problemática inherente a la

práctica educativa. En tal sentido, la evaluación del desempeño docente poco aporta al mejoramiento de la enseñanza.

Asimismo, los resultados de la evaluación no son públicos, lo que representa un problema, ya que no hay manera de evaluar lo evaluado, ni a los evaluadores, por tanto la evaluación no cumple con uno de sus fines principales, la retroalimentación a los procesos educativos, que permitan enriquecerlos y desarrollar propuestas para su mejora.

Es importante recuperar también una evaluación autogestiva de sujetos o colectivos, una evaluación de la práctica docente que conduzca a explorar el tradicional territorio de los desempeños de los académicos. Cada experiencia presentará principios conceptuales y metodológicos diversos, por tanto sus efectos también serán distintos, por tal razón es fundamental desarrollar procesos evaluativos in situ, considerando la universidad y su contexto.

Para tal fin se requiere de procedimientos de registro que soporten la multiplicidad de miradas e interpretaciones y una importante conversación entre académicos e investigadores; incluso ser la base de una autoevaluación más estructurada, de tal manera que se recupere la práctica docente en su contexto real (Rivera, 2007).

La evaluación entendida como un diálogo para la comprensión y la mejora nos lleva a considerar una autoevaluación de los académicos sobre sus desempeños; la necesidad de recuperar la práctica educativa en su contexto real y, al mismo tiempo, trascender las acotaciones de lo cotidiano a través de aprendizajes basados en reflexiones compartidas sobre los desempeños profesionales realmente exhibidos. Estos procesos apuntalan nuevas formas de evaluar a los docentes y de autoevaluarse, así como otras modalidades de actualización docente. Modalidades menos prescriptivas y verticales, ya que tienden a reflexionar desde la situación real que impacta el desempeño, donde los docentes mismos son quienes deciden si tiene o no valor su forma de enseñar y las maneras viables para mejorar.

La evaluación del desempeño docente se ha convertido en una de las cuestiones prioritarias en el discurso y la práctica educativa; si consideramos que las instituciones educativas tienen la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en estándares y controles que permitan hacer clasificaciones. Esto podría desembocar en un proceso perverso, de naturaleza ética y política, disfrazado de apariencia técnica y científica.

La obsesión por los resultados, por las recompensas, por los estímulos, la competitividad entre docentes y la presión de la eficacia han incitado, en algunos casos, a los académicos e investigadores a acomodarse a los criterios que solicitan los evaluadores; provocando estrategias falsificadoras con el fin de lograr éxito; se presentan clasificaciones injustas; se generaliza un tipo de criterios de calidad donde se valoran buenos, mediocres, malos, etc. Se acomodan las prácticas a la consecución del logro, esperada y exigida por los criterios evaluadores.

Los indicadores de rendimiento no son criterios de calidad. La enseñanza es de calidad cuando se hace posible un aprendizaje significativo y relevante; cuando despierta y desarrolla el deseo de aprender; cuando se constituye en una práctica moral ya que respeta a las personas y ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada.

Si la evaluación es realizada por los protagonistas a través de un ejercicio de control democrático para que sea una ayuda real y para evitar abusos que puedan plantearse desde el poder de los evaluadores, importa reflexionar sobre los procedimientos de evaluación y tener disposición para modificarlas en la medida en

que resulten ineficaces. Lo que se pretende es mejorar retroalimentar la práctica a través de la evaluación. En este sentido, es importante preguntarnos ¿Se consigue con esta forma de evaluación? ¿Sirven las recompensas y los estímulos para ser mejores docentes, mejores personas, mejores instituciones?

Por último, Camou señala que la interfaz conflictiva entre las políticas universitarias y su puesta en práctica en contextos institucionales específicos, presta atención al modo como una serie de iniciativas, cuyos diseños y objetivos han sido establecidos a nivel del Estado nacional, son adoptadas, adaptadas y/o resistidas en el ámbito de instituciones concretas. Si en esta ocasión nos concentramos en analizar una cierta microfísica de los apoyos y las resistencias a las reformas, más que estudiar el camino de retorno a las políticas estatales, esto no constituye un sesgo a favor de una lectura lineal del impacto de las políticas públicas; en todo caso, nos interesa especialmente arrojar alguna luz sobre esa confusa zona donde se vinculan las políticas, las respuestas de los actores y los cambios institucionales (Camou (2007).

Conclusiones

La evaluación del desempeño docente se ha convertido en una de las cuestiones prioritarias en el discurso y la práctica educativa; si consideramos que las instituciones educativas tienen la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en estándares y controles que permitan hacer clasificaciones. Esto podría desembocar en un proceso perverso, de naturaleza ética y política, disfrazado de apariencia técnica y científica.

La obsesión por los resultados, por las recompensas, por los estímulos, la competitividad entre docentes y la presión de la eficacia han incitado, en algunos casos, a los académicos e investigadores a acomodarse a los criterios que solicitan los evaluadores provocando estrategias falsificadoras con el fin de lograr éxito; se presentan clasificaciones injustas; se generaliza un tipo de criterios de calidad donde se valoran buenos, mediocres, malos, etc. Se acomodan las prácticas a la consecución del logro, esperada y exigida por los criterios evaluadores.

Los indicadores de rendimiento no son criterios de calidad. La enseñanza es de calidad cuando se hace posible un aprendizaje significativo y relevante; cuando despierta y desarrolla el deseo de aprender; cuando se constituye en una práctica moral, ya que respeta a las personas y ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada.

Si la evaluación es realizada por los protagonistas a través de un ejercicio de control democrático para que sea una ayuda real y para evitar abusos que puedan plantearse desde el poder de los evaluadores, importa reflexionar sobre los procedimientos de evaluación y tener disposición para modificarlas en la medida en que resulten ineficaces.

Lo que se pretende es mejorar retroalimentar la práctica a través de la evaluación, es importante preguntarnos ¿Se consigue con esta forma de evaluación? ¿Sirven las recompensas y los estímulos para ser mejores docentes, mejores personas, mejores instituciones?

Referencias

ANUIES (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México.

- Canales, A. (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el período 1990-1996*. México: DIE-CINVESTAV
- Cárdenas, E. (1996). *La política económica en México, 1950-1994*. México: El colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Fondo de Cultura Económica.
- Casillas, M. L. (1995). *Los procesos de planeación y evaluación*. México: ANUIES,
- Coll Lebedeff, T. (2005). *El INEE y su dilema: evaluar para cuantificar y clasificar o para valorar y formar* En: *La mala educación en tiempos de la derecha*. Edit. Porrúa y UPN, México.
- Comas, O. J. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos*. México: ANUIES.
- Comas, O. J. (2004). “*Los programas de estímulo como política de modernización de la educación superior*”, pág. 78, en *Reencuentro*. La dimensión institucional en el análisis organizacional, Núm. 56, México, UAM Xochimilco.
- Díaz Barriga, A. y Díaz Barriga, F. (2008). “*El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior*”, en Díaz Barriga, Ángel (coord.). *Impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana. Un Estudio en las Universidades Públicas Estatales*, México, IISUE.
- Fresan, Romo & Vera (2004 reimpresión). *La Calidad en la Educación Superior*. Pág. 89 en *Evaluación del desempeño del personal académico, Análisis y propuesta de metodología básica*. ANUIES, serie investigaciones.
- Poder Ejecutivo Federal (1995). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Poder Ejecutivo Federal (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto.
- Rivera M. A. (2007). *Evaluación de la práctica pedagógica a través del video*. México: UPN Más Textos.
- Secretaría de Educación Pública (1990). *Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior*, México: SEP, Cuadernos de Modernización Educativa 1989-1994, Núm. 5.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APROVECHAMIENTO DE LOS ALUMNOS DE TELESECUNDARIA DE ORGANIZACIÓN UNITARIA DEL ESTADO DE DURANGO, MEXICO ^{1 2}

Arlette Marín Quiroga (1); Lizeth Ruacho González (2); Claudia Elena Soto Álvarez (3); Jorge Alberto Tena Flores (4); Adla Jaik Dipp (5); Celia López-González (6)

-
- 1.- Maestra en Ciencias en Ingeniería Química. Estudiante de doctorado CIIDIR-IPN, Unidad Durango. abrilarlette@hotmail.com
 - 2.- Licenciado en Biología. Estudiante de maestría CIIDIR-IPN, Unidad Durango. liz_3626@hotmail.com
 - 3.- Maestra en Ciencias en Ingeniería Química. Estudiante de doctorado CIIDIR-IPN, Unidad Durango. elena_540@hotmail.com
 - 4.- Maestro en Ciencias de los Alimentos. Estudiante de Doctorado, CIIDIR-IPN, Unidad Durango. jorge@tena-flores.com
 - 5.- Doctora en Ciencias de la Educación. Academia de Investigación Educativa. CIIDIR-IPN, Unidad Durango. adlajaik@hotmail.com
 - 6.- Doctora en Ciencias. Academia de Recursos Naturales. CIIDIR-IPN, Unidad Durango. celialg@prodigy.net.mx
-

Resumen

Utilizando los resultados para 2009 de la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), se examinó la posible influencia del género de los profesores y el grado de marginación de sus comunidades en el aprovechamiento de alumnos de tercer año de telesecundarias de sistema unitario del estado de Durango, México. Los resultados muestran que estadísticamente sólo el género del profesor influyó de manera significativa en el aprovechamiento escolar, siendo los alumnos a cargo de maestras los que obtuvieron los mayores puntajes. Las variables género y grado de marginación no estuvieron significativamente correlacionadas. Es posible que los alumnos de niveles medios de marginación pudieran tener un mejor aprovechamiento escolar, pero es necesario considerar una muestra mayor para poder evaluar adecuadamente esta posibilidad. El hecho de que los alumnos a cargo de maestros hayan obtenido menores puntajes, y la posibilidad de que estos sean más diversos, podría implicar que hombres y mujeres asimilen el proceso enseñanza aprendizaje, en condiciones normales, de manera distinta.

¹ Recibido el 12 de enero de 2011 y Aceptado el 07 de abril de 2011

² Marín, A.; Ruacho, L.; Soto, C.; Tena, J. A.; Jaik, A. & López-González, C. (2011). Factores que influyen en el aprovechamiento de los alumnos de telesecundaria de organización unitaria del estado de Durango, México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 27-34

Palabras Clave: Género del profesor, grado de marginación, telesecundaria, ENLACE.

Abstract

Using results from test for 2009 Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), It is examined the possible gender influence and socioeconomic marginalization level in academic achievement on telesecundaria unitary system (junior high school, mostly rural; It is a television-mediated system) in third-grade students in Durango, México State. Results statistically show that only teacher's gender has significantly influenced in achievement, while students by female teachers they are who obtained the highest scores. Gender and marginalization level variables were not significantly correlated. It is possible that students with marginalization average levels they may have a better school achievement, but it is necessary to consider a larger sample in order to properly assess this possibility. The fact that students by male teachers obtained lower scores, and possibility that these are more diverse, it would imply that men and women assimilate the teaching-learning process, in normal conditions, in different ways.

Keywords: Gender, marginalization level, telesecundaria, ENLACE.

Introducción

El Sistema Estatal de Telesecundaria (SETEL) del Estado de Durango, ofrece el nivel de secundaria en comunidades rurales, indígenas y semiurbanas de menos de 2,500 habitantes. Sus programas de estudio están basados en materiales pedagógicos como: conceptos básicos, guías didácticas y de aprendizaje, y los programas de televisión de la Red Edusat (Carvajal, 2003). En la actualidad el SETEL cuenta con 569 escuelas en el estado de Durango, brindando atención a 18,350 estudiantes. El sistema cuenta con tres tipos de organización (Zorrilla y Muro, 2004): escuela completa (un profesor por grado); bidocente (un profesor para dos grados) y unitaria (un profesor para los tres grados). En este sistema, la comunicación entre maestros y estudiantes muestra una interacción predominantemente unidireccional: a preguntas cerradas del maestro se siguen respuestas predeterminadas de los alumnos; esta dinámica a la larga provoca que en las actividades se pierda el significado intuitivo y cotidiano de las nociones (Carvajal, 2003), lo que eventualmente puede derivar en un bajo aprovechamiento.

Además de las deficiencias estructurales propias del sistema, existe una gama de factores que pueden influir en el aprovechamiento académico de los alumnos (Vélez et al, 1993), entre ellos destacan el género del maestro (no alterable, difícilmente afectado por las políticas educativas) y el grado de marginación en el que se desarrolla el alumno (alterable, sujeto a intervenciones políticas). En lo que concierne al género del profesor, estudios recientes han encontrado que los maestros varones tienden a interactuar de manera diferente con las alumnas que con los alumnos, simplemente porque los estudiantes varones inician la interacción primero o responden de manera distinta a los maestros que sus compañeras (Dee, 2006; Duffy et al, 2001). En sociedades de EEUU y Europa, los maestros tienden a ser más autoritarios e instrumentales, mientras que las maestras tienden a brindar más apoyo y ser más expresivas (Duffy et al, 2001). Dentro de la organización Estadounidense se ha encontrado que los profesores varones interactúan dos terceras partes del tiempo con los hombres y sólo una tercera parte del

tiempo con las mujeres. En contraste, se ha encontrado que las maestras interactúan con los estudiantes de ambos sexos en una proporción de 51:49 (Bellamy, 1994).

También existe la posibilidad de que los maestros puedan tratar a los estudiantes de manera diferente en función del tema del curso. Se ha sugerido que los maestros tienen expectativas más altas de los hombres en las ciencias y de las mujeres en los idiomas. En centros de enseñanza secundaria de Grecia, por ejemplo, se encontró que las maestras de matemáticas percibían más problemas de comportamiento en sus clases que sus colegas varones (Duffy et al, 2001). Sin embargo, para nuestro país, la evidencia de que el comportamiento de los profesores hacia los alumnos es diferente dependiendo de su género y de la asignatura que imparten es escasa, y el tema está poco estudiado.

Por otra parte, el grado de marginación es una medida del efecto sobre los alumnos y sus familias de privaciones de bienes y servicios esenciales (educación, vivienda, salud, entre otros) que pueden influir en el desarrollo de sus capacidades básicas, como comprensión lectora y razonamiento matemático (Zorrilla, 2004). Existe evidencia de que a los maestros de nuevo ingreso los envían a escuelas de muy alta marginación, donde la carencia de servicios y condiciones adecuadas para la enseñanza es mayor, lo que provoca una constante rotación de personal. Aunado a esto, el ausentismo por parte de los alumnos y maestros en áreas marginadas hace más grande el problema de bajo aprovechamiento en las escuelas (Santos et al., 2001).

La prueba de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), es un instrumento censal, estandarizado, objetivo y de alcance nacional, cuyo fin es recopilar datos y producir información respecto del logro académico de los alumnos de tercero a sexto grado de educación primaria y de los tres grados de educación secundaria. En los últimos 13 años las evaluaciones ENLACE realizadas por la SEP en Educación Básica han permitido contar con un instrumento de medición en el que la información obtenida sea precisa, confiable y comparable con el tiempo (SEP, 2008). ENLACE se enfoca en habilidades y conocimientos relacionados con las asignaturas de Español y Matemáticas, así como una tercera que cambia según el ciclo de aplicación de la evaluación. La prueba clasifica las escuelas de acuerdo a un índice de marginación desarrollado por CONAPO (ENLACE, 2009), el cual permite identificar los municipios donde el menor desarrollo económico y social configura una precaria estructura de oportunidades sociales (Feres, 2001).

El Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria tiene por objetivo desarrollar procesos de enseñanza y evaluación que permitan contar con mayores conocimientos acerca del proceso educativo y las interrelaciones que ocurren en las aulas de las escuelas en situación crítica. En este contexto, sería de gran importancia para el SETEL del Estado de Durango contar con estudios que ayuden a evidenciar los problemas de educación e interrelación entre alumnos y maestros. Utilizando los resultados de la prueba ENLACE, el presente trabajo tiene por objetivo determinar si el género del maestro tiene influencia sobre los resultados en el aprovechamiento escolar de los alumnos de telesecundarias del estado de Durango; determinar si existen diferencias en el aprovechamiento escolar de los mismos relacionadas con el grado de marginación de su comunidad y determinar si existe interacción significativa entre ambas variables.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, partiendo de una realidad objetiva donde el investigador es externo al contexto a analizar, por lo que su posición se considera imparcial. Se utilizó un diseño de corte no experimental (Campbell & Stanley, 1996, en Hernández et al, 2006) en el que se pretendió observar el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, sin manipulación alguna de las variables. El diseño de investigación fue transversal, ya que se centró la atención en obtener información del objeto de estudio en una única vez y en un momento dado (Bernal, 2000). Esta es una investigación descriptiva-correlacional, que especificó propiedades importantes de personas y grupos que se sometieron al análisis; y que tuvo como propósito medir el grado de relación existente entre dos o más variables en un contexto particular (Hernández et al, 2006).

Se tomó la información tanto del género del profesor como de la modalidad de las escuelas, de la base de datos para el ciclo escolar 2008-2009 del Sistema telesecundaria del Estado de Durango (Ibarra, 2010). Se consideraron 119 escuelas con organización Unitaria. El estudio toma como insumo la información para tercer año, considerándose que en el último grado los alumnos generalmente ya están adaptados al sistema de enseñanza y al maestro, y sus calificaciones no dependen directamente de la educación que hayan tenido en la primaria de la que provengan.

Estos datos se cruzaron con los resultados de la prueba ENLACE para el mismo ciclo escolar y modalidad (ENLACE, 2009), incluyéndose las asignaturas de Español y Matemáticas. Fueron excluidas aquellas escuelas donde no hubo resultados en una o ambas asignaturas, quedando un total de 109 casos. La escala con la que se presentan los resultados de ENLACE no es la empleada tradicionalmente de 0 a 10, sino una estandarizada a una media de 500 puntos y desviación estándar de 100, produciendo valores que van de 200 a 800 puntos. La escala se establece para cada grado-asignatura, por lo que no es posible hacer comparaciones de puntajes entre niveles, asignaturas y grados diferentes. También se tomó de ENLACE el grado de marginación que presentaba la localidad de cada escuela en el mismo ciclo escolar.

Se presenta la estadística básica de los datos por materia, género del profesor y grado de marginación con fines de visualización (Tabla 1). Primeramente se determinó la significancia de la interacción entre género y grado de marginación utilizando un ANOVA de dos vías. Los resultados no fueron significativos (Español $F = .75$ $P = .55$ y Matemáticas $F = 1.10$ $P = .35$), por lo que en adelante se trataron ambas variables como independientes.

Para determinar la influencia del género del maestro en el aprovechamiento de los alumnos, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA). Este análisis considera las dos medidas de aprovechamiento (puntajes en español y matemáticas) en conjunto y no de manera individual, lo que presupone que ambos puntajes son resultado de un proceso más complejo e integral: el aprovechamiento del alumno. Las diferencias debidas a género para cada variable por separado se analizaron usando ANOVA.

De manera análoga la influencia del grado de marginación se determinó usando MANOVA para la hipótesis nula de no diferencias significativas en aprovechamiento debida a este factor. Las diferencias debidas a grado de marginación para cada variable por separado se analizaron también usando ANOVA.

Todos los análisis se realizaron en Statistica versión 7.0 (StatSoft, Inc. 2004). Todas las pruebas se hicieron a un nivel de significancia de .05.

Resultados

A pesar de que el número de maestros es más grande que el de maestras, en promedio estas últimas generaron mejores puntajes, y la varianza de estos es menor en comparación con los resultados obtenidos por sus colegas de sexo masculino (Tabla 1).

La interacción entre género del maestro y el grado de marginación respecto al aprovechamiento escolar de los estudiantes no fue significativa para ninguna de las asignaturas (Español $F = .75$ $P = .55$ y Matemáticas $F = 1.10$ $P = .35$), por lo que entonces se considera que estas variables se comportan de manera independiente.

Tabla 1. Resultados de la prueba ENLACE 2008-2009 (promedio y desviación estándar) para las asignaturas de Español y Matemáticas, por género y grado de marginación, de 109 telesecundarias unitarias de Durango.

Género del maestro	Grado de Marginación	No. Escuelas	Español		Matemáticas	
			Promedio	Desv Est	Promedio	Desv Est
1	1	5	481.9	79.3	503.3	55.6
	2	21	485.0	56.7	498.5	49.2
	3	17	495.1	60.0	517.7	64.1
	4	30	479.1	84.3	504.6	67.6
	5	9	449.5	70.1	499.0	98.0
2	1	1	443.4	-	414.3	-
	2	13	525.8	57.1	525.3	79.7
	3	5	546.8	63.5	562.6	48.6
	4	6	487.7	60.9	488.5	29.7
	5	2	540.3	77.9	535.9	71.5

Género del maestro: 1 = maestro y 2 = maestra.

Grado de marginación: 1 = muy bajo, 2 = bajo, 3 = medio, 4 = alto y 5 = muy alto (CONAPO)

Se detectaron diferencias significativas en el aprovechamiento de los alumnos y el género del maestro (Lambda de Wilks = 4.01, $P = .02$). Para las materias por separado, se encontraron diferencias significativas para Español ($F = 6.39$, $P = .01$) pero no para matemáticas ($F = 1.15$, $P = .29$), siendo los alumnos a cargo de maestras los que obtuvieron los mejores puntajes (Fig. 1).

No se encontraron diferencias significativas en el aprovechamiento de los alumnos debidas al grado de marginación (Lambda de Wilks = .92, $P = .50$), ni en Español ($F = 1.06$, $P = .38$), ni en Matemáticas ($F = .70$, $P = .59$). Sin embargo, como muestra la Figura 1, la relación entre las dos variables no parece ser lineal, y el tamaño de la muestra es pequeño (5 puntos), por lo que este resultado no son concluyentes. Si bien los resultados podrían no ser significativos, la gráfica indica que los alumnos de niveles de marginación medio son los que alcanzan los mejores resultados en la prueba ENLACE.

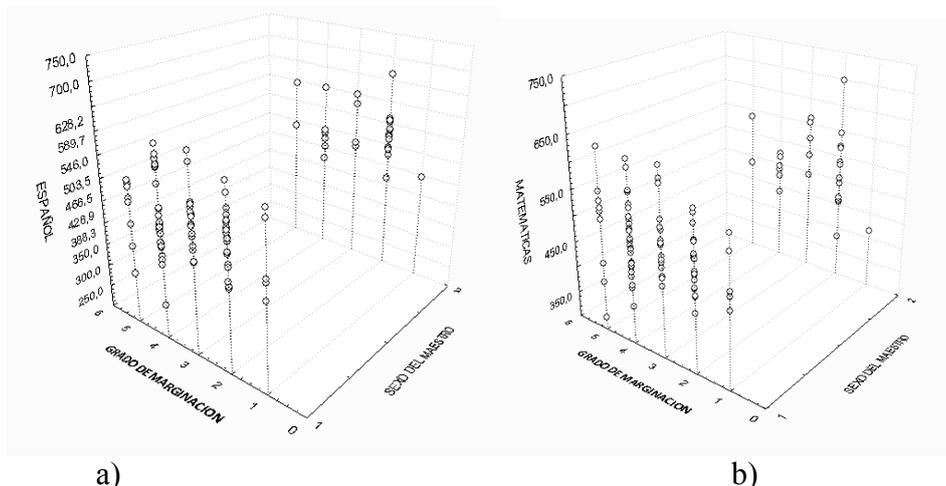


Figura 1. Puntajes obtenidos en la prueba ENLACE para alumnos de telesecundarias unitarias del Estado de Durango de acuerdo al grado de marginación y género del maestro. (a)Español, (b) Matemáticas,

Por otro lado, la Figura 1 sugiere que además de existir diferencias en aprovechamiento promedio entre maestros y maestras, también existen diferencias en la varianza, esto es, en la amplitud de la variación de su efecto sobre los alumnos. Para evaluar esta posibilidad se realizó una prueba de homogeneidad de varianza (Bartlett), sin encontrarse diferencias significativas (Español $B = 3.48$ $P = .48$, Matemáticas $B = 3.08$ y $P = .54$)

Discusión y Conclusiones

Nuestros resultados indican que el género del maestro influye en el aprovechamiento escolar, siendo las maestras las que mayores puntajes generaron en los alumnos para ambas asignaturas. Resalta que el efecto de los profesores en los estudiantes fue independiente de las condiciones socioeconómicas en las que se desarrolla la interacción profesor-alumno.

Nuestros resultados, aunados a los obtenidos para otras culturas y sistemas educativos (Duffy et al, 2001; Dee et al, 2006), apoyan la idea de que la relación profesora-alumno y profesor-alumno son distintas independientemente del contexto cultural, y podrían estar profundamente ligadas a los procesos básicos de socialización humanos, aunque sería menester realizar estudios en culturas no occidentales para poder abordar esta hipótesis.

Los datos aquí presentados no permiten determinar si el efecto de los profesores depende, a su vez, del género de los alumnos, pero es probable que así sea (Calvo, 2007). En cualquier caso, es necesario explorar si la tendencia observada es cierta a través del tiempo, en todas las áreas académicas, así como para los varios niveles educativos y regiones de nuestro país; de ser así, el género de los profesores (y probablemente de los alumnos) tendría que tomarse en cuenta en la organización del sistema educativo nacional, de modo que el potencial de cada persona pudiera aprovecharse al máximo.

No se encontró una relación directa entre el grado de marginación y el aprovechamiento de los alumnos, esto puede deberse a que tanto los alumnos con acceso a más servicios como los alumnos de zonas marginadas aprovechan de igual

manera la enseñanza que su maestro les imparte, a que la calidad de los profesores es similar independientemente de la localización de la escuela, o a que las capacidades de aprendizaje de los alumnos no dependen de su entorno social y económico. Los datos disponibles no permiten discernir entre estas posibilidades, sin embargo, Santos (2001) reporta para otros estados de la República, que los resultados del aprovechamiento de alumnos de telesecundaria disminuyen conforme aumenta el grado de marginación de la escuela.

Por otro lado, las gráficas (Figura 1) sugieren que alumnos de niveles medios de marginación podrían tener un mejor aprovechamiento escolar, por lo menos para las asignaturas examinadas. Sin embargo, es necesario considerar una muestra mayor para poder examinar adecuadamente esta posibilidad. Aunque la prueba de homogeneidad de varianza de Bartlett no resultó significativa, valdría la pena explorar con muestras más grandes si efectivamente hay diferencias en la variación de los resultados obtenidos por profesoras y profesores. De ser así, es posible que el estilo de enseñanza de las primeras sea más uniforme que el de los varones, lo que plantea la pregunta de si la formación docente está teniendo el mismo efecto en varones que en mujeres. El punto no es trivial, ya que cuando se considera además que los profesores obtienen menores puntajes en sus alumnos que las profesoras, tendría quizá que examinarse con detenimiento cómo hombres y mujeres asimilan el proceso enseñanza aprendizaje en las normales.

Agradecimientos

A R. Ibarra Flores quien proporcionó una de las bases de datos utilizada en este trabajo. Agradecemos a dos revisores anónimos por su contribución al mejoramiento del presente manuscrito.

Referencias

- Bellamy, N. (1994). Bias in the classroom: Are we guilty? *Science Scope*, 17, 60–63.
- Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para Administración y Economía*. Bogotá, Colombia: Pearson.
- Calvo, M. (2007). *Iguales pero diferentes: cerebro, hormonas y aprendizaje*. Córdoba, España: Almuzara.
- Carvajal, E. (2003). *Una mirada a las aulas de la telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico. El caso de las matemáticas*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, Jal. México.
- Dee, T. S. (2006). Teachers and gender gaps in student achievement. *The Journal of Human Resources*, 42 (3), pp. 528-554.
- Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). *Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject*. *Sex Roles*, 45 (9/10), pp. 579-593.
- ENLACE. (2009). *Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria*. Documento Base. 53 pp. [Consultado en línea 3-11-10
<http://enlace.sep.gob.mx/ms/>:
http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/Modelo_EFT2009.pdf].
- Feres, J. C. (2001). *División de Estadística y Proyecciones Económicas*. Santiago, Chile: Naciones Unidas. CEPAL-ECLAC.

- Gill, J. (2000). *Generalized Linear Models a unified approach*. Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, no. 134. Thousand Oaks, CA, USA: Sage University.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.), México: McGraw-Hill.
- Ibarra, F. R. (2010). *Relación entre la formación inicial del docente y el aprovechamiento escolar en el Sistema Estatal de Telesecundarias*. Tesis de Maestría en Educación, Instituto Universitario Anglo Español. Durango, Dgo., México.
- Pezzullo, J. C. (2011). *Logistic Regression*. [Aplicación disponible en línea en <http://statpages.org/logistic.html>].
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI, 003. México. pp. 11-52.
- SEP. (2008). *Manual Técnico de ENLACE 2008*. [Consultado en línea 20-10-10: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/?p=manualtecnico>].
- StatSoft, Inc. (2004). STATISTICA (data analysis software system), versión 7. www.statsoft.com.
- Velez, E., Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1993). *Factors affecting achievement in primary education*, HRO Working Paper No. 2. Washington, DC.USA: The World Bank.
- Zorrilla, M. & Muro, F. J. (2004). *La enseñanza secundaria en México 2002. Una exploración de modelos explicativos de resultados de aprendizaje y características del alumno, el entorno familiar y escolar. (Habilidades de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos)*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 129 pp.

LA MATEMÁTICA Y EL SENTIDO COMÚN CRÍTICO EN LA ESCUELA ^{1 2}

Milagros Elena Rodríguez

Doctora en Innovaciones Educativas. Magister Scientiarum en Matemáticas. Licenciada en Matemáticas. Docente Investigadora Asociada de la Universidad de Oriente, Departamento de Matemáticas. República Bolivariana de Venezuela. melenamate@hotmail.com

Resumen

Se realizó una investigación cualitativa y reflexiva con revisión documental, para dar elementos sustentables que permitan explorar algunas relaciones que se establecen entre la matemática y el sentido común crítico en la escuela. Se parte de la deconstrucción de la proposición de la modernidad, donde se privilegia las teorías de la matemática en desmedro del sentido común en la escuela. La matemática y el sentido común crítico establecen correspondencias de interdependencia; éste último otorga unas intuiciones que se perfeccionan mediante la puesta en escena del pensamiento crítico, donde la ciencia formal cobra preeminencia. Las ideas previas se ubicarán en el terreno de la enseñanza de la matemática. Se apuesta en esta investigación por el desarrollo del pensamiento crítico más allá del mecanicismo estricto de la matemática, así como por inmiscuirla en la cotidianidad del estudiante y lograr que la aborde también desde su sentido común crítico.

Palabras clave: enseñanza de la matemática, sentido común crítico, pensamiento crítico, cotidianidad.

Abstract

A qualitative and reflexive research along with a bibliographic revision is made in order to provide sustainable elements that lead to explore some relations that take place between Mathematics and the critic common sense in school. It starts from the deconstruction of the thesis of modernity, where the theories of mathematics are privileged to the detriment of the common sense in school. The Mathematics and the critic common sense establish correspondences of interdependency; the former bestows

¹ Recibido el 08 de febrero de 2011 y Aceptado el 29 de marzo de 2011

² Rodríguez, M. E. (2011). La matemática y el sentido común crítico en la escuela. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 35-43

intuitions that are improved through the incorporation of the critic thinking, where formal science becomes preeminent. These ideas will be placed in the field of the teaching of Mathematics. This research stands behind the development of the critic thinking beyond the strict mechanism of Mathematics and including it in the student's everyday life and so in the critic common sense.

Key Words: teaching of Mathematics, critic common sense, everyday life.

Introducción

"La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su intelecto sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración".
Emmanuel Kant

Con esta epígrafe del gran filósofo alemán Kant: *¡Sapere aude!*, ¡ten valor de servirte de tu propia razón! se quiere expresar que para que la ilustración (constantemente sinónimo de educación, sabiduría o sapiencia) se lleve a cabo, sólo se necesita de una cosa: la libertad del ser humano; es decir, emancipación de hacer uso público de su razón íntegramente; éste es el único elemento que puede, según Kant, llevar la ilustración a los hombres. De tal manera que está en el libre albedrío del individuo y de los actores del proceso educativo, por ejemplo congeniar conocimiento matemático con sentido común crítico.

El sentido común crítico al que se hace referencia en esta investigación es un conocimiento abierto en su origen que expresa a la realidad un modo disperso y está basado en un acuerdo, puede calificarse de espontáneo, disperso y convencional; pero pasa por el filo de la criticidad. Generalmente se adquiere por intermedio de la experiencia y a través de los sentidos.

El sentido común crítico es un conocimiento básico del cual se parte; un conocimiento de trasfondo que está en la base de toda discusión racional y también en la matemática; pero sus creencias pueden ser cuestionadas y criticadas en cualquier momento. Con frecuencia, según González (2004:71) "las creencias de sentido común han sido criticadas racionalmente y rechazadas como consecuencia de la crítica". Pero no hay duda que de allí parte gran parte del razonamiento.

La epistemología falsacionista de Popper (1991) hace una distinción entre dos aspectos del conocimiento humano: el primero es el conocimiento del sentido común u ordinario; el segundo es el conocimiento científico, donde entra el matemático. La relación entre ambos es que este último sólo puede ser una ampliación o desarrollo del primero, según Popper.

En este artículo se presenta una investigación cualitativa y reflexiva con revisión documental, para dar elementos sustentables que permitan explorar algunas relaciones que se establecen entre la matemática y el sentido común crítico en la escuela. Se parte de la deconstrucción de la tesis de la modernidad, donde se privilegian las teorías de la matemática en desmedro del sentido común en la escuela, más aún una disyunción de la ciencia formal y este último.

Entendiéndose, a lo largo de este escrito a la escuela, según Giroux (1992), toda institución educativa que interrelaciona con el Sistema General de Educación. Esta institución tiene la función de proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que preparen al docente para asumir las tareas de la participación social y proveer una educación con equidad.

Es en la escuela donde está una preciada posibilidad de regresar el legado de la matemática a la humanidad. Por ello Rodríguez (2010a:124) afirma que “la escuela entonces debe ser el escenario propicio para tal preparación y el ejercicio de una nueva docencia de esta ciencia formal que tanto se requiere en estos tiempos”.

Desde luego esto no es posible sin la formación de un docente adecuada a las necesidades del clima cultural del presente, donde emergen nuevas tendencias de investigación sobre la enseñanza de la matemática, y propuestas sobre maneras diferentes de llevar éste proceso a la práctica. Al respecto afirma Rodríguez (2010b: 227) que

La escuela debe formar docentes entendidos como un proceso de desarrollo integral ayudando a extraer de sí sus mejores capacidades y el amor infinito por la matemática y su enseñanza, no un ser mecánico lleno de fórmulas y procesos alejados de sus vidas y la de sus futuros estudiantes, esta formación debe formar parte de un continuo de crecimiento intelectual, de actitudes.

Para ello es menester considerar que el conocimiento matemático nunca parte de cero, sino que siempre presupone un conocimiento básico, un sentido común crítico, conocimiento que se da por supuesto en un momento determinado, junto con algunas dificultades, determinados problemas. Por regla general, éstos surgen del choque entre las perspectivas esenciales al conocimiento básico y algunos descubrimientos nuevos, como observaciones sugeridas por ellos.

De allí que, según Rodríguez (2010c:135) “una de las tareas de los educadores es tratar de proporcionarles a los estudiantes de cualquier nivel las herramientas e indicaciones necesarias para que puedan vincular sus conocimientos matemáticos subjetivos con el conocimiento matemático generalmente válido”. Desde luego estos conocimientos subjetivos están inmersos en el sentido común del discente y es menester hacerlos ver como válidos desde la criticidad ante la matematización y no conceptualizarla como impuesta, permitiendo que priorice a los primeros.

La disyunción matemática y el sentido común crítico en la escuela

La matemática y su enseñanza nacen apegadas a los procesos vivenciales del ser humano, la primera aparece como una ciencia práctica, y hasta empírica, indispensable para la agricultura, la agrimensura, la medición de la tierra, la tributación y el arte de la guerra. Nótese la utilidad en la vida del ser humano. Boyer (2001) afirma que la matemática surge como parte de la vida del hombre, y muy asequible que la supervivencia de la ser humano se encuentre relacionada con que el haya desarrollado conocimientos matemáticos.

Para los griegos la matemática era considerada como la Propaideia, esto es su enseñanza desde la infancia, etapa en la que Platón consideraba que se debe enseñar como juegos. Jaeger (1957:704) afirma “la matemática deben despertar el pensamiento”. Para Platón (2004: 526) los estudios de la matemática “facilitan la comprensión de todas las ciencias”. Es así como esta ciencia se enseñaba sin separarla de los demás conocimientos, sin fragmentación. Y sin la disyunción del sentido común crítico.

El origen empírico y práctico de la matemática hace pensar en cómo será una clase diaria si el docente mostrara al estudiante a la necesidad de resolver un problema de su vida con la ayuda de la ciencia en cuestión. Pero que éste tuviera sentido en su cotidianidad y fuese a resolver cuestiones vitales que posiblemente le hagan dar valor a su formación e inquietud mística en conjunción con el sentido común.

Más tarde en la matemática formal, sus creadores; los modernos se alejaron de un modo gigantesco de los antiguos, conquistando y descubriendo infinitos horizontes matemáticos, sistematizando el álgebra, el continuo y la geometría analítica, de una forma antes insospechada. Se crea entonces una ciencia metódica que puede ser expresada mediante la medida que permite el número. Abstracción que se aleja significativamente del sentido común crítico del discente en la escuela, desmotivándolo y creando una predisposición con consecuencia largamente estudiadas en la Educación Matemática de estos tiempos.

Pero el origen de esta nueva forma de enseñar y nueva matemática formal tuvo sus orígenes en Descartes, dejando de tomar en cuenta las subjetividades inmersas en un problema que venía de los sentidos. Éste filósofo matemático fue el mejor ejemplo de lo que se estaba gestando: el origen de la nueva matemática. Nace, entonces, una ciencia que para constituirse tendrá que alejarse del sentido común.

En la modernidad se favoreció en la matemática en deterioro del sentido común crítico; más aún, la ciencia se muestra como superior a éste; tanto en la construcción de sus teorías como en su enseñanza, y el matemático como aquel que se distancia del modelo aceptado. Se afirma, que si se hubiese conservado el razonamiento del sentido común, no habría matemática tal y como ésta se concibe en la modernidad, en tanto el sentido común crítico impide fijarse en las notas esenciales de la naturaleza, entreteniéndonos con datos múltiples, variables, no uniformes e imposibles de estandarizar. Y el sentido común impide ver la complejidad en toda su extensión de los problemas a estudiar.

Desde luego se concibe de alguna manera dicha construcción de las teorías matemática pues muchas de ellas se imaginan aisladas de la misma naturaleza, pero este ejercicio está cambiando con las matemáticas de la complejidad y la teoría sistémica; pero es inconcebible en su enseñanza; pues allí se trata con sujetos que tienen proyectos y expectativas de vidas y que seguramente en el ejercicio de su sentido común consiguen contenidos matemáticos muchas veces vedados por la misma forma de presentar la estructura matemática rígida y alejada de la vida y del contexto.

Por eso actualmente se está en una emergencia en la enseñanza de la matemática, de una crisis de paradigmas, según Rodríguez (2010d:31) en la enseñanza de la matemática se está en presencia de una subversión paradigmática que significa una emergencia de reivindicar dicha ciencia formal ante la vida del ser humano e interpelar a éste su carácter de hombre como individuo pensante, creador de la matemática; que ahora irónicamente no domina o cree no poder hacerlo y se ve oprimido.

La matemática se ha separado de la vida del discente en la escuela, de su contexto y cotidianidad, del sentido común del estudiante, es así como Rodríguez (2010d:30) afirma que

la enseñanza de la matemática, ha sido reducida a un conjunto de reglas fijas, algorítmicas sin sentido en la vida y contexto del discente. Se ha despojado también particularmente a la ciencia formal de su historia y filosofía, se

desperdicia el conocimiento matemático previo que el estudiante posee. Y se consideran las mentes como “capsulas inyectables” de teorías.

Se ha visto la matemática separada del sentido común, es más, según Rodríguez (2010c:113) “la matemática se ha considerado que sólo se aprende en la escuela, y se han desvalorizado los conocimientos cotidianos y culturales que se tienen de esta ciencia, antes de llegar a las instituciones educativas”.

Desde luego la consecuencias de no reconocer las ideas matemáticas previas del contexto y la cotidianidad del discente e imponer en la escuela una matemática fría desprovista de sentido en la vida del estudiante, según Rodríguez (2010a:114) “han traído consecuencias nefastas, que alejan al estudiante de la ciencia formal. En el mecanicismo, se ha creado una relación educativa sujeto-objeto que aleja al ser de la belleza, estética, utilidad de esta ciencia”.

La disyunción matemática del sentido común crítico en la escuela perjudica la visión que se tiene de la ciencia formal y el estudio de sus teorías, concibiéndola apartada de la vida del discente. Cuestión errónea, pues la sencillez y el sentido común, desde luego, no están reñidos con el espíritu crítico de la matemática. El ser humano es algo más que un número, como la matemática no son sólo números. La esencia de las matemáticas es la resolución de problemas. Y esa resolución lleva una parte de análisis y comprensión del problema, pero la manera de resolverlos unas veces es numérica y otras no.

Las matemáticas no tienen la respuesta a todo, tratan de resolver casi todo tipo de problemas, no siempre lo consiguen. Básicamente sirven para dos cosas entender los problemas y avanzar en su resolución. Se cree que cuando tienen costumbre de analizar problemas y tratar de resolverlos, es útil aplicar el sentido común crítico. Éste es muy útil en las matemáticas y en la vida.

Es de utilidad darse cuenta que hoy como ayer la matemática sirve para la sobrevivencia del hombre sobre la tierra, sin esta ciencia la civilización no hubiera existido. Pero de igual manera ello no hubiese ocurrido sin el sentido común, que muchas veces permite tomar una decisión ante una disyuntiva dada, que generalmente está cargada de algún contenido matemático que no se aprecia por mantener tal divorcio: matemática y sentido común crítico.

El concepto de sentido común y la pertinencia de la matemática en la escuela

La matemática se relaciona con el sentido común; sin embargo, esta relación no se teje del modo ingenuo como se ha promulgado desde los orígenes de dicha ciencia formal. La ciencia formal es sentido común crítico enseñado. Es así como Popper (1992: 83) entiende que “el método de la ciencia es el método de conjeturas audaces e ingeniosas seguidas por intentos rigurosos de refutarlas”. Ciencia, como por ejemplo la matemática cuyas teorías también se refutan a la luz de todos los conocimientos objetivos, subjetivos y todo el ingenio del sentido común crítico.

Desde luego la visión de la matemática, que se vislumbra en ésta investigación, es la que reconoce el papel del sentido común crítico en la creación de sus teorías, y como instrumento de construcción y motivación en la escuela; involucra el pensamiento crítico como lo esencial y objetivo primordial de la matemática en la vida del discente. Sentido común crítico, en consecuencia, es la consideración de nuestras creencias más básicas, de nuestras concepciones, bajo la lente de la crítica, por ejemplo de la matemática.

El olvido del mundo de la vida, lo cotidiano, lleva a la matemática a unas teorizaciones que no se compadecen con las vivencias reales de los individuos y los grupos humanos. Esto ocurre al construir teorías matemáticas en algunos de los casos. Esto ocurre terriblemente al llevar la matemática a la escuela y plantearla alejada del contexto del discente y mantenerla fuera del sentido común que ellos usan para dar explicación a los hechos.

Es urgente, entonces, la vuelta al mundo cotidiano, a la recuperación del sentido común crítico en la enseñanza de la matemática desde el desarrollo del pensamiento crítico. Frente a una matemática descarnada es preciso volver la atención a lo común y corriente, a lo cotidiano, a lo paroxístico.

Lo cotidiano puede denominarse el carácter vivo de las teorías matemáticas. En razón de la imperfección pero vitalidad del mundo de la vida, es preciso que siempre el matemático ponga la teoría en tela de duda en las aulas de clases especialmente y para ello el sentido común crítico es muy útil junto al pensamiento crítico. Según Maffesoli (1993: 157) “la actividad científica tiene una regla básica que consiste en requerir su constante superación”.

De alguna manera estas ideas sobre la verdad son estudiadas por las matemáticas, Gödel (1989) en su teorema de completitud afirma que una parte de la realidad no puede ser explicada por la matemátización. Más aún, Schutz (2009) sostiene que el ideal del conocimiento cotidiano no es ni la certidumbre ni la probabilidad en el sentido matemático, sino solo de la verosimilitud.

La acentuación de la polaridad entre matemática y sentido común crítico, en cualquiera de los dos extremos, impide una articulación seria de ambas visiones y alejará el proyecto de una matemática anclada en el sentido común hacia aquel reorientado a partir de la crítica o sentido común crítico.

A diferencia de lo establecido por la tradicional forma de enseñar matemática, dicha ciencia no puede estar ajena al sentido común, siendo éste la superficie inocua de la cual brotan sus reflexiones y experiencia de construcción de sus teorías, en la mayoría de los casos. No puede olvidarse que el matemático es un ser humano en el mundo y que su pensamiento lo pone en acción en momentos determinados de su práctica profesional y en el aula de clases.

Al respecto de esta situación McLaren (1990: 19) señala que “los profesores deben confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes”.

La imágenes idealizadas del matemático y docente de matemática aislados, generando teorías y experimentando en su soledad, ha perdido vigencia, resaltándose al científico que comparte sus espacios con estudiantes o aprendices de investigación, discutiendo y aprendiendo con sus colegas, recreándose en el mundo de la vida. El hecho de que se desmitifique el ejercicio matemático y se tome conciencia del mundo cotidiano del investigador, permite a su vez desmitificar la ciencia como ejercicio complicado, aislacionista y aburrido, como abstracción que no afecta la vida total de quien la práctica.

Hay mayores probabilidades de que la naturaleza de la matemática, y con ella su ideal de aprendizaje, se destruyan mediante el consumo y la transmisión de manera camuflada de sus contenidos, se socavan los fundamentos del pensamiento matemático, la originalidad de dicha ciencia; su historia y filosofía.

Muchas de las tesis posmodernas, interesadas en mostrar los excesos de la matemática, cayeron en extremos de irracionalismo; es decir, no abogaron por una razón más plena, liberada del pensar calculador, sino que sumieron al conocimiento matemático en un mar de oscuridades en la escuela ante las que la razón no tiene sino que sucumbir.

Más que nunca, en el clima cultural del presente cuando lo que interesa ya no es ni buscar la verdad ni siquiera plantear falsedades, no queda sino una indagación atenta de los discursos atractivos y que dicen lo que las mayorías quieren escuchar. Se trata entonces de repensar la matemática desde el sentido común crítico y más aún una promotora del desarrollo del pensamiento crítico en la escuela a favor del desarrollo del individuo y del repensar de sus realidades. Tal como lo pronuncia la concepción originaria de la matemática, muy sentida y aceptada desde el periodo neolítico.

Lo anterior no pretende descartar la participación de la experiencia en el desarrollo de la matemática; al contrario, es desde ésta, como primera instancia en el mundo, como ciencia que interpreta los hechos que ocurren, que brota la curiosidad a partir de los desequilibrios y contradicciones presentes en el día a día; la curiosidad brota, por tanto, de un sujeto que no está satisfecho con respuestas aprendidas sino que habita en la pregunta crítica al querer ver el sentido del mundo a partir de interrogarlo con insistencia, siendo parte activa en esa constitución de sentido. Aquí la matemática se crece.

No se puede desfigurar con una imagen la matemática abstraída de lo cotidiano, ni establecer una superioridad del sentido común crítico sobre el pensar matemático; no se trata de una pugna entre dos polos (matemática y sentido común crítico) con igual validez, sino de unas esferas de pensamiento, cada una con sus limitaciones y posibilidades. La adopción de posturas radicales lleva a dogmatismos: la matemática ciencia abstracta alejada del sentido común del discente. Más que ilustrar a los estudiantes en cada una de estas polémicas, urge la formación del pensamiento crítico desde la matemática, herramienta capaz de llevar a surgideros más inequívocos, así no sean en absoluto consolidados.

A modo de conclusiones

La matemática y el sentido común establecen relaciones de interdependencia, pues el sentido común otorga unas intuiciones que se perfeccionan mediante la puesta en escena del pensamiento crítico, donde la ciencia formal cobra preeminencia; de otra manera, dicha ciencia seguiría creyendo con idealismo que podría permanecer aislada del sentido común, anclada en el mundo de las abstracciones, mientras que el sentido común se realzaría como propósito alternativo que reivindica el saber inmediato que involucra no solo lo teórico sino que integra todas las vivencias de manera holística o sistémica. Pero que desde luego dicho saber muchas veces sigue siendo rechazado por dicha ciencia.

Esta visión de la matemática reconoce la función del sentido común en la creación de sus teorías y en la enseñanza; sin embargo, involucra también, el pensamiento crítico como lo esencial y necesario para la comprensión de la matemática. Sentido común crítico formado en la consideración de las creencias más elementales, desde luego bajo la óptica de la crítica y de la duda; tanto de las teorías matemáticas como no definitivas y las elucubraciones del sentido común crítico.

En conclusión, entre la matemática y el sentido común crítico se entretrejen relaciones de interdependencia en la escuela, vedadas por el desmedro de la concepción epistemológica que tiene el docente de dicha ciencia formal: mecánica, algorítmica, estricta y alejada de la realidad, cotidianidad y contexto del discente.

La postura ideal para mejorar tales relaciones tendrá que pasar por un pensamiento crítico; de lo contrario, se privilegiará la imagen de matemática distanciada del mundo cotidiano o se mantendrá por irracionalismos que culminen diciendo que el pensamiento nada tiene que ver al momento de acceder a la realidad; basta abrir los ojos, dejarse invadir de la esencia de lo cotidiano y expresarlo en contenidos matemáticos accesibles a todos.

Se apuesta en esta investigación por un desarrollo del pensamiento crítico más allá del mecanicismo estricto de la matemática e inmiscuirla en el sentido, contexto y cotidianidad del estudiante. Regresando así la matemática a sus orígenes. En su enseñanza, tal como lo afirma Rodríguez (2010a:124) que “la docencia promueva los procesos de crecimiento del educando en el marco de la cultura matemática a la cual pertenece, la de su vida cotidiana, que permita su desarrollo integral”.

Referencias

- Boyer, C. (2001). *Historia de la matemática*. Madrid: Editorial Alianza.
- Giroux H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gödel, K. (1989). *Obras completas*. Madrid: Alianza.
- González, E. (1992). *Filosofía del sentido común*. Universidad Autónoma de México. Coyoacán: México.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura Económica.
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P. (1990). Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza. En Giroux, H.A., *Los profesores como intelectuales* (pp. 11-24). Barcelona: Paidós.
- Platón. (2004). *La República*. México: Editorial Tomo.
- Popper, K. (1991). *La lógica de la investigación científica*. México: Rei.
- Popper, K. (1992). *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. (2010a). El papel de la escuela y el docente en el contexto de los cambios devenidos de la praxis del binomio matemática-cotidianidad. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, Vol. 21, pp.113-125.
- Rodríguez, M. (2010b). *Matemática, Cotidianidad y Pedagogía Integral: Elementos Epistemológicos en la Relación Ciencia-Vida, en el Clima Cultural del Presente*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Caracas: Venezuela.
- Rodríguez, M. (2010c). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Inicial. *Revista Zona Próxima*, Vol. 13, pp. 130-141.
- Rodríguez, M. (2010d). Hacia una formación del docente de matemática integral, reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista Digital Enfoques Educativos*, Vol. 72, pp. 29-42.
- Schultz, R. (2009). Reforming Science Education: Part I. The Search for a Philosophy of Science Education. *Science and Education*, Vol. 18, pp. 225-249.

Agradecimiento: Al Profesor Jonathan Chimaras Caraballo, de la Universidad de Oriente, Venezuela, por su valiosa colaboración en la traducción al inglés del resumen de este artículo.

VOCES Y SUJETOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL, LA APUESTA POR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ^{1 2}

Mónica Leticia Campos Bedolla

Maestra en Educación; Actualmente se desempeña como Profesora en la Universidad Contemporánea y Universidad Corregidora, en Querétaro, México; estudia el Doctorado en Educación y Psicología en la Universidad Autónoma de Querétaro. Es miembro fundadora de la Red Internacional de Investigadores y Participantes en Educación Especial.
mlcampos50@hotmail.com

Resumen

En la actualidad, la incesante búsqueda de modelos teóricos y acciones políticas encaminadas a la atención de grupos vulnerables, ha dado paso a una serie de programas y acuerdos más integrativos y menos discriminatorios. Esta necesidad está latente en el campo educativo, sobre todo por el replanteamiento filosófico de la función de las instituciones escolares, como formadoras en valores y derechos humanos. Es así, como aparecen propuestas que intentan integrar o incluir a niños y niñas que por presentar una discapacidad o alguna otra manifestación de dificultad para permanecer en el sistema regular, se encontraban en escuelas de Educación Especial (EE). Posteriormente, y como un primer paso para la integración a las escuelas regulares, se crearon los grupos integrados, que estaban a cargo de docentes de EE, pero dentro de los planteles de las escuelas regulares, y sobre todo estaban conformados por estudiantes con problemas de aprendizaje y/o conducta.

En cuanto a la atención a personas con discapacidad, se puede decir que se han ido abriendo varios caminos, por lo que se alcanzan a ver y oír propuestas que apoyan y sistematizan esfuerzos de los sectores públicos y privados que dirigen sus funciones hacia una cultura de la diversidad. Tal es el caso del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE) que desde el 2000 viene operando en el campo de la Educación. Sin embargo, después de los grupos integrados, se ha ido silenciando la presencia de la población referida con problemas de aprendizaje y/o conducta, por lo menos a nivel de quedar documentada y sistematizada en acciones concretas, a pesar de que sigue siendo la población más grande que atiende EE. Por este motivo, en este trabajo, se trata de dar cuenta de las prácticas educativas, que entorno a la integración se gestan en los espacios escolares. Al mismo tiempo que permita abrir un espacio donde resuenen las voces y discursos

¹ Recibido el 25 de abril de 2011 y Aceptado el 30 de mayo de 2011

² Campos, M. L. (2011). Voces y sujetos en la educación especial, la apuesta por la inclusión educativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 44-61

silenciados, y que hacen eco en los escenarios de la relación diaria. Para tal propósito, aquí se reconstruyen una serie de momentos vivificados y que sin duda muestran, por un lado, los efectos que las políticas de integración producen, para lo cual se presentan algunas experiencias de investigación que desde 1997 a la fecha, se han venido realizando y que tienen como elementos centrales: la voz de los sujetos, los lazos sociales y desde luego, las prácticas educativas. A lo largo de este tiempo se tuvo acercamientos a instituciones como: una escuela pública de una zona marginal del Edo. de México, en su turno vespertino (trabajo de tesis de maestría), la Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC), escuelas públicas de nivel preescolar, primaria y secundaria incluidas en el PNFEIE y que formaron parte de la muestra para la evaluación externa de este programa. En estos escenarios se han develado, desde lo que en terreno de lo subjetivo y de lo oculto se manifiesta, hasta el impacto de los discursos oficiales en cuanto a EE e Integración Educativa (IE). La reconstrucción de esto, tuvo como apoyo la metodología etnográfica.

Palabras claves: Sujeto, Fracaso Escolar, Necesidades Educativas Especiales, Integración.

Hablar de Educación Especial (EE), con frecuencia evoca la educación de personas con discapacidad, o bien con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como ahora se les denomina. Definitivamente no implican lo mismo, el nombrar de una u otra manera devela, mirar, escuchar y pensar desde diferente lugar.

Con la intención de homologar el entendido de lo que se dice sobre NEE, Guajardo (1998) menciona que este concepto aún presenta una gran ambigüedad para los especialistas de este campo, pues el cambio de un nombrar a otro no es un asunto sólo de paradigma teórico, sino de la construcción de evidencias que la práctica demostrativa puede ofrecer sobre la realidad escolar, de ahí que se considere un concepto interactivo, movable, de mayor dinamismo discursivo y enunciativo.

Sin que haya sido documentado sistemáticamente, la denominación de necesidades educativas especiales, primeramente, fue asimilada por los especialistas como un término más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje o a un derivado de estos, esto es, una innovación al área o una nueva área de especialidad, como ya había ocurrido con los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes o con el autismo. Posteriormente, se asimiló como un eufemismo de la discapacidad, como una manera más noble y menos peyorativa para referirse a los discapacitados, incluso, más que la referencia de personas con discapacidad (Guajardo, 1998).

Siguiendo la cita anterior, el despliegue de este nuevo concepto generó nuevas necesidades: la especialización de los encargados de la educación escolar, en un campo llamado “especial”. ¿Acaso hay una especialidad para lo especial?, o ¿en la especialidad se habla de una formación especial?, ¿de dónde viene la palabra especialización?, ¿de qué conocimientos y estrategias especiales se habla?, ¿hay sujetos especiales que necesitan ser vistos como especiales y estudiados como tal por sujetos especializados? Esto parece un juego de palabras, sin embargo si se hace un seguimiento puntual tiene cierto sentido. No se trata sólo de una cuestión de semántica, sino de lo que deviene de

estos significados, que se entrelazan en una cadena de significantes que dan lugar a una concepción de Sujeto. Lo que se enuncia hace efecto en el enunciador y en el enunciatario, cada uno de ellos se configura justo en ese momento en que se produce la enunciación, es decir, hay una parte de nosotros donde pensamos, somos seres inteligibles pero siempre y cuando hayamos escuchado el llamado de otro, otro que interroga y que devuelve algo como en espejo, que *altera*. En esta lógica, el pensar deriva de la escucha y de la mirada. Se trata de nuevo de la preeminencia de la socialidad originaria, de destacar y custodiar la relación, auspiciada ésta por el lenguaje. El lenguaje que toma forma como cadena de significantes que se entrelazan gracias a que dan paso al deseo del Otro. Por ello, en el nombrar algo se pone en juego, ya no se es el mismo después de nombrar y haber sido nombrado. El nombrar va acompañado de un acto, acciones que emergen de lo que se movió.

Es así, como al hablar de NEE, en lugar de discapacidad, en términos generales, implica mover de lugar las acciones educativas del área de EE al terreno de la educación regular, debido a que se asume que las necesidades educativas son competencia de este sector. Esto de inmediato genera las siguientes interrogantes: ¿Qué criterios pueden dar cuenta de que una necesidad educativa sea o no especial?, el énfasis en este nuevo tipo de necesidades, por efecto dialéctico, hace pensar que habría necesidades educativas que no son especiales, ¿Cómo cuáles?

Estos cambios conceptuales han ido de la mano con los procesos de integración a los que se dio lugar en planteles de educación con la llegada de niños provenientes de escuelas especiales. Pero no sólo de los niños, sino también de los especialistas, es decir, también los psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, terapeutas, son incorporados, por lo menos físicamente, a las escuelas regulares donde ahora desarrollarán su labor, una labor que también se modificó sustancialmente, de ser quienes estaban a cargo, al 100%, de los niños con discapacidad, a ser apoyo de los docentes regulares en la atención de estos niños. Es más que sabido que este proceso de integración no se dio con todos los niños, pues se seleccionaron aquellos que estuvieran en condiciones de permanecer en una institución regular.

Otro aspecto que vale la pena resaltar de la cita del Lic. Guajardo, es el origen del término de NEE en atención a los estudiantes con “problemas de aprendizaje y de conducta”, que también han sido atendidos por el área de EE, primero mediante grupos integrados (años 70’s), luego por centros apoyo psicopedagógico y ahora por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Desde el surgimiento de la Dirección General de Educación Especial, se ha hablado de que la población atendida son personas con y sin discapacidad, aunque pareciera que el *sin*, se ve diluido, no sólo en el discurso, sino incluso en las acciones y programas que se generan al respecto. Por ejemplo, aunque en el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial (PNFEEIE) se habla de niños con y sin discapacidad, las acciones que se emprenden con mayor frecuencia son las encaminadas, o a la atención de niños con discapacidad, o bien de niños con actitudes sobresalientes, pasando a un segundo momento, pareciera, los niños con “problemas de conducta y de aprendizaje, sin discapacidad”, a pesar de que según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004) en el ciclo escolar 2001-2002, se atendieron un total de 525,232 estudiantes de educación inicial y básica, de los cuales, aproximadamente, 112,000 presentaban alguna discapacidad y 413,000 no referían discapacidad. A partir de estas cifras, es inevitable no preguntarse: ¿Qué pasa con ellos?, ¿Qué representan para la Educación regular y la EE?, ¿a qué remiten estos niños? ¿Qué evidencian? ¿Cuál es la complejidad? ¿De qué sujetos se habla?

De acuerdo con la SEP (2004) al pensar en NEE no se puede dejar de lado a los sujetos que manifiestan dificultades para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos; y que, para satisfacerlas, requieren del apoyo técnico adicional o diferente al de los demás alumnos de la escuela. Como podrá advertirse el énfasis del discurso está puesto en la necesidad de brindar apoyo técnico y especializado para la atención de niños y niñas con NEE, la pregunta que surge entonces es: ¿dónde está la preocupación por el Sujeto, o es acaso que éste se conforma desde la tecnificación y prevalencia del conocimiento especializado?, ¿"los problemas de conducta y aprendizaje" adjudicados a estos sujetos pueden ser abordados desde lo técnico y conocimientos especializados?, ¿por qué a pesar de la gran cantidad de cursos de capacitación a docentes y especialistas, la población de Sujetos con estos "problemas" va en aumento y siguen siendo como el lado difícil de la EE?.

Aunado a lo anterior, la EE no sólo funge como apoyo para la atención de estudiantes con NEE, sino que su población ha crecido: asesoría a maestros y orientación a padres de familia, tal como menciona la SEP (2004) "Ahora, alumnos, maestros y padres son la población que requiere de los servicios de educación especial. Así no sólo son los menores los que requieren de educación especial, sino los adultos que rodean al alumno, también". Es entonces necesario reflexionar en términos como ¿"padres especiales" y "maestros especiales"? o ¿ellos no son tratados de manera "especial" por tener un hijo "especial" y pertenecer a un programa de integración o inclusión educativa?; sin duda las implicaciones de lo que se devela en los discursos da mucho para pensar, y más aún para revisar y mirar su concreción en la *praxis*.

En el dar cuenta de la población con NEE sin discapacidad, pareciera que algo se devendrá que quizá se manifiesta como encubierto, como si al hablar de esto se mostraran cosas que alterarán que revierten y que no son fáciles de apalabrar. Por esta razón es que se han buscado maneras de exponerlo, y una de ellas ha sido desde el fracaso escolar.

El fracaso escolar ha sido y es un tema de preocupación, no sólo de los investigadores en educación, sino también de los sujetos involucrados en los procesos educativos. La inquietud por su estudio y búsqueda de posibles causas y soluciones, es sin duda porque rompe con todo aquello que pareciera funcional en educación: métodos y técnicas, en ocasiones, muy bien diseñadas (metodológicamente hablando), herramientas didácticas a veces muy sofisticadas, profesores cada vez con más años de preparación y especialización, incremento en el presupuesto destinado a la educación, etc. Por ello, con frecuencia se dice: "Cuando un niño aprende es porque el método funciona, cuando no aprende es porque no estaba maduro, porque el medio social y familiar no contribuyen, etc. Hay una falacia sistemática que consiste en atribuir los éxitos al método y los fracasos al niño" (Ferreiro, 1987:27, citada por Elichiry).

Aunado a lo anterior, el interés por estudiar el fracaso escolar, surge a raíz de que éste ha dejado de ser una simple irregularidad, e incluso hay quienes opinan "es producto de nuestro sistema educativo y una expresión de las fallas de nuestra sociedad" (Fernández, 1983:6). Prueba de ello, es el hecho de que diferentes posturas y disciplinas han buscado, dentro de su área de investigación, explicaciones al fracaso escolar, enumerando una serie de causas, cuyos orígenes tienen mucho que ver con la especialidad bajo la cual trabajen. Existen autores que lo han manejado a partir de problemas de aprendizaje, considerados inherentes al sujeto; otros como resultado de aspectos emocionales, afectivos, de amor, etc., tal es el caso de Glaser (1981) quien

menciona que el fracaso puede ser únicamente por dos causas: el fracaso en el amor y el fracaso en alcanzar el propio valer.

En cuanto a esto del amor, en otros niveles de análisis, algunas corrientes psicoanalíticas han desarrollado este aspecto dentro del campo educativo. En un estudio realizado por Daniel Gerber (1990:61), analizando a Platón, Rousseau, Freud y Lacan, habla de “si el individuo resigna su peculiaridad en la masa y se deja sugerir por los otros, recibimos la impresión de que lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos, y no de oponérseles, quizá entonces, por amor a ellos”. Es así como “Eros”, el amor, el poder que lo cohesiona todo en el mundo hace el lazo social (Gerber, 1990:61). “Eros” es en efecto, el único poder capaz de vincular a los hombres y organizar las sociedades. La educación es una forma de lazo social. Su abordaje desde la perspectiva psicoanalítica exige ante todo, definir qué tipo de lazo social es el que ella establece; todo lazo social es, en última instancia, un vínculo de amor de un tipo especial que depende de pulsiones desviadas de su meta originaria (Gerber, 1990).

Por otro lado, pero dentro de la misma línea de lo afectivo, Ortega (1991) opina que la escuela es un contexto sociocultural, es una subcultura que muy pronto es aprendida y en la cual los niños desarrollan sus habilidades personales para sobrevivir lo más airoosamente posible, sin embargo, dice la autora “no todos lo consiguen; los que fracasan en ese intento, que por otro lado suele coincidir en muchos casos con los que fracasan académicamente, pierden en ello algo más que un diploma, con frecuencia, se pierden a sí mismos como seres sanos y equilibrados social, mental y afectivamente”.

Sin duda, es interesante lo que plantea la autora, pues va más allá de lo que generalmente se entiende como fracaso escolar: la repitencia, deserción o la imposibilidad de obtener un título o certificado, que con frecuencia se traduce a números y estadísticas, que a su vez son tomadas como base al hablar de logros o fracasos en los sistemas educativos. Sin duda se descuidan los efectos que para cada uno de los sujetos trae el haber “fracasado” y las características que ahora éstos asumen ante tal distinción.

Desde otro punto de vista, hay quienes han relacionado el fracaso escolar con problemas del aprendizaje inherente al sujeto, involucrando elementos como: discapacidad, a tal grado que no sabe si se evalúan los aprendizajes del niño o su “problema para aprender”. Del mismo modo, estos niños presentan problemas de conducta, asociada a una desestabilidad emocional muy relacionada con el medio en el cual se desenvuelve el Sujeto, principalmente la familia y la escuela. Sin duda esto es parte de la “etiqueta” puesta sobre los sujetos, quienes al ser “etiquetados” como “niño problema” o “niño especial”, o “niño integrado”, lo más seguro es que en poco tiempo el resto de los profesores lo asumirán de esta manera y lo tratarán en consecuencia.

Esta reacción no es resultado de un estudio de las causas del comportamiento del alumno, ni deriva, por lo general, en la búsqueda de las mejores formas de apoyarlo, sino que usualmente se manifiesta en un trato diferenciado llegando a la separación del niño de la institución escolar o a la intervención de especialistas en problemas de conducta o aprendizaje, lo que se convierte en uno de los problemas de estos niños. (Los niños problemas en debate, 1990:4).

A este respecto, Ferreiro (1987:15, citada por Elichiry) opina “en las aulas del primer año de primaria, donde el niño es definido como un buen alumno, lento, rápido, con problemas, sin problemas. Es allí donde va a recibir la primera etiqueta que tendrá consecuencias en el resto de su escolaridad”. A consecuencia de esto, los padres de

familia comienzan la tarea de afrontar que tienen un hijo “anormal”, ya que no es como los demás niños que lograron adaptarse sin problemas a los requerimientos de la institución escolar, no obstante, lo peor de todo es lo que resulta para el niño ser visto como diferente, acompañado de procesos de exclusión y malestar por sentirse el problema de los otros, el culpable de que los otros sufran.

Cabe mencionar, que los sujetos a cargo de la EE, están conformados por niños y niñas identificados comúnmente como “niños problema” o con NEE, con lo que se hace énfasis en una diferenciación, con respecto al resto de los niños, lo cual viene a poner de nueva cuenta la marca en el Sujeto, aunque sea nombrado de manera diferente. Se mantiene el elemento de exclusión, aunque la agresividad del término disminuya, pues aún estará presente un “ellos” y un “nosotros”. Un mundo dividido por la “normalidad” y la “anormalidad”. No obstante, si más allá de ser diferente, se hablara de las Diferencias, esto implicaría no hacer distinciones en un marcado “nosotros y ellos”, no serían necesarios discursos de igualdad (que más bien son de “igualitarismo”) y de derechos humanos (¿Qué no es ser humano lleva implícito el ser tratado como tal?, ¿por qué la necesidad de regularlo o reglamentarlo?). Dejar de lado la preocupación e imposición en la aceptación de sujetos con NEE como un deber moral; borrar del discurso: integración, inclusión, diferente, NEE, etc.; sería apostarle a una relación amorosa (Skliar, 2010).

Por otro lado, en otra perspectiva de explicación sobre el fracaso, hay autores que han adjudicado el mayor peso de éste a aspectos de tipo socioeconómico como: desnutrición, desintegración familiar, pobreza, etc. Es común encontrar este tipo de condiciones:

- 1.- En el medio urbano marginal los niños suelen ingresar, a la educación primaria con uno o dos años de retraso (en promedio), y dejan la escuela con mucha más anticipación que el promedio de los niños del medio urbano a fin de satisfacer algunas necesidades básicas de la familia a la que pertenecen, incorporándose a la fuerza de trabajo.
- 2.- En el medio marginal, se detecta un alto índice de desempleo y subempleo en los jefes de familia, acompañados de una dieta deficiente.
- 3.- Abundan los problemas de drogadicción, alcoholismo y desintegración familia, o madres solteras.
- 4.- El promedio de escolaridad de los jefes de familia en el medio rural era de dos años y en el medio urbano marginal de tres a seis años.

Es claro que todos estos factores afectan significativamente el proceso educativo y la misma condición de Sujeto, al mismo tiempo que muestran la complejidad del problema en sus niveles más macros. Sin embargo surgen las siguientes preguntas: ¿el destino de los sujetos está determinado desde que nacen en estas condiciones sociales y económicas?, ¿es inamovible su condición?, ¿la educación está supeditada a lo social y lo económico o tiene sus propias particularidades y contribuciones?, ¿qué se puede hacer desde lo educativo?, ¿qué concepción de educación se tiene y cómo se manifiesta en esta complejidad social y económica?, ¿acaso no el sujeto emerge del lazo social con los otros, con lo Otro? ¿se trata de sujetos pasivos o en constante dinamismo y constitución?, entre otras. Estas preguntas, por lo general, se refuerzan con argumentos de algunos docentes cuando mencionan que los problemas educativos tienen que ver con lo social, lo económico y familiar, y por lo tanto, no hay nada que hacer, ¿será en verdad que no hay nada que hacer? En una de las investigaciones realizadas para la evaluación externa del PNFEIE (2004-2007), un grupo de docentes del sistema regular, de una escuela incluida en el programa de integración, en la cual no había niños con

discapacidad, sino niños con NEE sin discapacidad, principalmente con problemas de conducta y de aprendizaje, ante la pregunta de ¿qué le correspondería a la escuela hacer para la atención de estos niños?, a coro dijeron: “esperar que crezcan para que se vayan a la correccional porque son niños de correccional”.

No obstante, algunas posturas teóricas que atribuyen el fracaso escolar a problemas de marginación y desigualdad socioeconómica, también han demostrado que esto se relaciona estrechamente con las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos, pues dicen que, en general

existe una disposición más favorable de los docentes para trabajar con alumnos provenientes de clase media y alta, así como también mayores expectativas de rendimiento por parte de los niños. Asimismo, se hace mención de que los alumnos provenientes de estos sectores tendrán mayor capacidad para adaptarse a las demandas de la escuela. Al contrario se ha descubierto que en las escuelas urbano-populares los niños muchas veces no poseen los patrones de comportamiento exigidos por la escuela, lo que dificulta su adaptación y también viene a reforzar, las bajas expectativas de sus maestros (Assaél y Neumann, 1986:15).

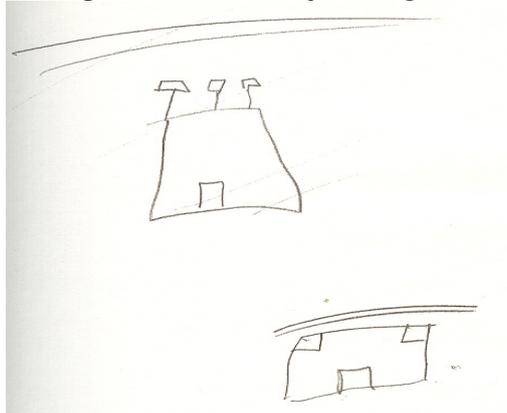
La mayoría de las veces, el maestro identifica a sus niños como “niños problema”, asociados con características como indisciplinados, “faltistas”, los que “no aprenden”, que “agreden”, “mugrosos”, “no trabajan”, de los cuales sus padres no se preocupan, etc. El niño al ser nombrado de cualquiera de esas formas por el profesor, lo más seguro es que sea reconocido por esos rasgos ante los demás, incluso algunos padres comienzan a tratar a sus hijos en función de cómo fueron definidos, pues muchas de las veces son convencidos, por el profesor o por la propia institución, de que sus hijos tienen graves problemas o defectos. En la mayoría de los casos, esto provoca que “al referirse los maestros a los problemas educativos suelen culpar a los padres de familia y al ambiente social, mientras que los jefes de familia señalan como responsables a los maestros que no saben, que no quieren al pueblo o que están ahí a la fuerza” (Álvarez, 1984:7).

Asimismo los niños muchas de las veces atribuyen su fracaso a su propio quehacer, aunado a que se consideran holgazanes, con problemas de entendimiento, como causantes de los problemas de los adultos, como los que merecen el castigo, etc. De igual manera son percibidos por sus compañeros, quienes además consideran al niño modelo como “ordenado y trabajador”. Los niños con NEE, asociadas a problemas de conducta, suelen incluso anularse ellos mismos, es decir sentir que son “invisibles”, como si no quisieran existir, por un no existir para los otros. Un ejemplo de esto se encontró en la misma escuela arriba mencionada, y que forma parte del programa de integración, donde en una dinámica de grupo con los 9 niños del programa, se pidió se autodibujaran, mostrándose lo siguiente:



Autodibujo de un niño con NEE sin discapacidad.

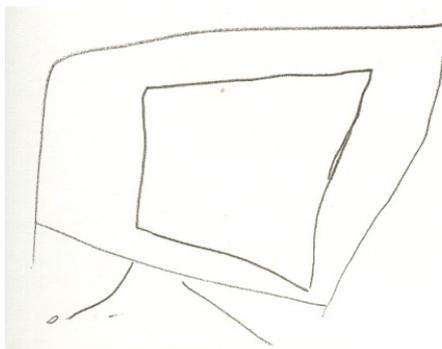
Incluso hubo un niño que dibujó una raya y dijo ser el “hombre invisible”, ¿qué significa jugar a ser el hombre invisible?, cuando el mismo niño dibuja su casa, sin personas, a diferencia de otros niños con discapacidad, de otras escuelas, que muestran cierta armonía? o bien cuando pone como su mejor amigo una televisión.



Casa de un niño con NEE sin discapacidad



Casa de una niña con hipoacusia



Mejor amigo de un niño con NEE sin discapacidad.

Con la intención de dar paso a las voces de estos mismos niños, a continuación se presenta parte de lo grabado durante la sesión:

Niño: Maestra ya acabé

Investigadora: ¿ya acabaste? A ver vamos a ver, pero hay que...yo no quiero niños invisibles ya está el amigo, ¿quieres otras hoja? Otra hoja para que me dibujes al mejor amigo, yo quiero una hoja, (se empieza a oír mucho ruido, empiezan a hablar todos y el niño que entró gritando grita fuertemente, ahahahahaha¡¡¡¡¡) a ver, a ver ese es tu mejor amigo? ¿Y que está haciendo el mejor amigo?, exacto,

Niños: maestra, maestra (se oye que golpean mesas)

Niño: maestra mi mejor amigo es invisible

Investigadora: ya está su mejor amigo, (se dirige a ver el dibujo del niño agresivo que dice que su amigo es invisible y se esconde debajo de la mesa, los otros tres lo observan riendo y gritando)

Investigadora: nos aparecimos y nos desaparecimos

Los niños se paran corren en el salón, regresan a su lugar

Ernesto y los dos niños de adelante no se han parado.

Investigadora: se acerca a mí y me dice: ¿cómo vas tras ellos?

Investigadora regresa a ver algunos de los dibujos y dice:

Investigadora: esta es la tele,ok . Este es enorme, ¿quien es?

Niño: solo se pasa viendo la tele

Niño: Yokuuuuuu (un personaje que sale en la tele en la caricatura de dragón ball Z)

Investigadora: ¿eh?

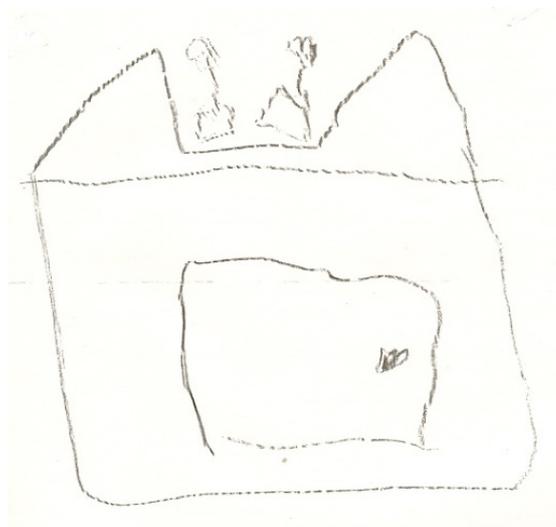
Niños.: Yoku

Niña: que no lo conoces sale en la tele y se la pasa pelea y pelea un güerito

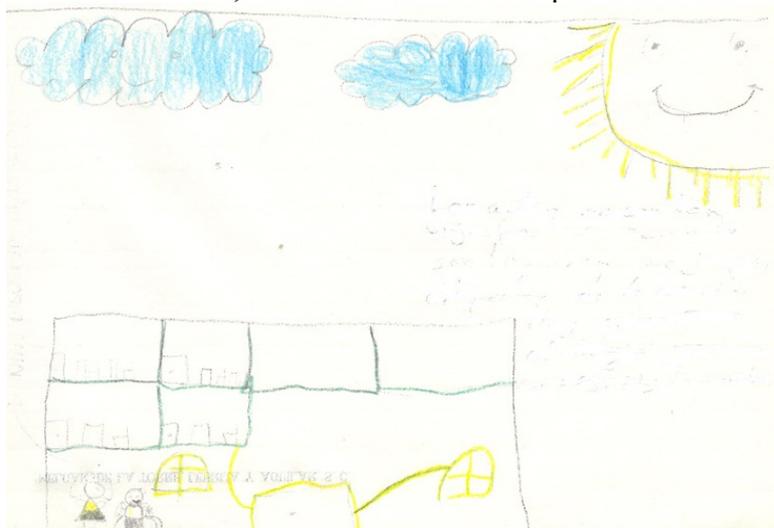
Por otro lado, así como el docente configura la idea de un Sujeto especial, con problemas de aprendizaje y de conducta, los niños también conforman una figura de docente. Esto muestra claramente, que el Sujeto se constituye en la relación con los otros, justo ahí es donde aparece o no aparece como sujeto. Ejemplo de ello son las siguientes viñetas obtenidas en la misma sesión, cuando se pidió a los niños que dibujaran a sus maestros:



Maestros orinando y defecando. Dibujados por niños con NEE sin discapacidad.



Escuela, niño con NEE sin discapacidad.



Escuela, niño con Parálisis cerebral.

Para ilustrar más estos dibujos, en seguida se presentan otros fragmentos de diálogos grabados durante la sesión con los niños con NEE sin discapacidad.

Investigadora: ¿Quién quiere sentarse en el lugar del maestro?
Niño: yo no por que apesta, jajaja
Investigadora: ahora quiero que me dibujen a ese niño en la escuela
Investigadora: ok aquí ya hay una escuela, A ver, ¿cómo es esta escuela?
Niño: Es como un castillo
Investigadora: es como un castillo la escuela....., ¿qué tienen los castillos?
Niños: momias, jajaja
Investigadora: momias, ¿quien vive en los castillos?
Niños: ñañañañaña, jajaja
Investigadora: ¡aquí está otra escuela!
No: ñañañañaña
Investigadora: esta escuela es como una cara, ¿por qué es como una cara la escuela?
Niño. Por que no ve
Investigadora: esa escuela no ve, ¿por qué no ve?
Niña: porque no tienen ojos
Niño: maestra esa sí tiene, son las ventanas
Investigadora: para qué quieren las ventanas
Niña: pa que se vea
Investigadora: esta escuela es antiguíta, cómo son las escuelas antiguítas
Niño: feas
Investigadora: feas son las escuelas, ¿qué más?, las escuelas son...
Niño: como mascotas
Investigadora: como mascotas
Niño: como animalillos, jajaja
Investigadora: aquí tenemos una
Niño: escuela

Por último, en cuanto a la diversidad de aproximaciones teóricas existente en relación al fracaso escolar, también se ha hablado, de que la sociedad y el sistema imperante prepara y forma para el fracaso. Se tocan puntos como que la escuela es la que fracasa, en términos de que no logra sus objetivos. No obstante se hace, al mismo tiempo, hincapié en que vista la escuela como órgano reproductor al servicio de las clases dominantes, ésta logra cumplir con su función de manera exitosa. Al respecto, Delval (1986) menciona

la escuela está bastante bien adaptada a su objetivo histórico pero ese objetivo no es la transmisión del saber, sino la obediencia a la autoridad y el respeto a las normas. Desde este punto de vista la escuela tiene un éxito considerable... , por esta razón el aparente fracaso de la escuela está en que la misión de ésta no es la que se pretende, sino otra distinta. Las contradicciones, los movimientos por la reforma de la escuela, los enormes ríos de tinta empleados en tratar el tema de la crisis de la escuela son el resultado de no haber esclarecido que la escuela tiene históricamente una misión fundamental, que es, la de producir individuos sumisos y que acepten el orden social imperante sin hacer que se modifique.

Aquí cabría dejar entre ver la relación entre la fundamentación teórica y filosófica de los sistemas escolares, y la intencionalidad y función de los mecanismos de evaluación que determinan, en la práctica, el fracaso o éxito escolar de los sujetos. Es

entonces, cuando la incongruencia entre ambos determina la posición que habrán de asumir los individuos y las instituciones escolares dentro de las estructuras sociales. Desde luego, esto no ocurre mecánicamente, sino que también intervienen factores provenientes de las relaciones cotidianas en la escuela. Asimismo, autores como Edwards, López y Assaél que se han adentrado al ámbito de la escuela, tratan de encontrar, en lo que ellas llaman la “cultura escolar”, los elementos que contribuyen al fracaso. Ellas plantean que existen ajustes (los menos) y contradicciones tanto en lo que llaman “cultura escolar” y “cultura popular” (referente a lo familiar). Desde luego estas discrepancias están en los modos discursivos, en el contexto en el que se producen los discursos y que habrán de definir sujetos particulares. En la construcción del discurso intervienen procesos de idealización, negación, sublimación, entre otros. De este modo es que afirman “todo discurso es discurso de la realidad y toda realidad está constituida por el discurso”. A este respecto, se puede ver que existe cierta similitud entre el discurso ideal de la escuela y el de los padres y alumnos. Este discurso del ideal se va construyendo en un juego de imagen y contraimagen. Se van estableciendo los límites entre lo que debe y no ser, entre lo normal y lo anormal, entre el afuera y el adentro, entre el pertenecer o no a un grupo social, etc. Al caracterizar el discurso como ideal, se hace referencia a aquel discurso conformado desde el ideal- del- yo, es decir, el ideal del yo surge como la caída del yo real, el cual es la imagen plena que el sujeto tiene de sí mismo y que se identifica como imagen narcisista primaria: ser perfecto. Cuando esta falacia cae, da lugar al ideal del yo, que provocará una pugna entre el yo real y el yo ideal, donde el ideal del yo interviene a nivel simbólico. En este caso la escuela representa el ideal del-yo para los alumnos y padres.

Sin duda, cada uno de los aportes que sobre el fracaso escolar han hecho diferentes investigadores, resultan valiosos ya que han propiciado el avance en su conocimiento.

Construcción de algunas categorías sobre el fracaso escolar y la integración educativa

Como resultado de varias investigaciones realizadas a lo largo de mi experiencia de trabajo en esta área, se han ido conformando diversas categorías que dan cuenta de lo que en las prácticas sucede. La reconstrucción de esas prácticas ha sido posible gracias al uso de la metodología etnográfica, permitiendo el acercamiento a los discursos y relaciones entre los actores durante los procesos educativos. El poder documentar lo que ocurre con los niños y niñas a cargo de EE, en busca de su integración, tanto en la escuela, como en otros ámbitos sociales, da cabida a las voces de sujetos que vivifican los discursos que en política educativa y social se gestan. Y que al mismo tiempo muestran sus propias singularidades, lo que posibilita que haya movimiento, es decir, son sujetos activos que de algún modo dan forma en las prácticas, a los discursos de integración, inclusión o diversidad, a la vez que se van constituyendo ellos como Sujetos. Por tal motivo, es necesaria la pregunta por estos sujetos, que con frecuencia son borrados de los discursos integrativos o inclusivos. Se habla desde diferentes referentes, pero en los cuales no hay cabida para la pregunta por el Sujeto: ¿Qué sujeto se configura con el discurso de la integración, de la inclusión o de la diversidad?, ¿qué dicen los demás personajes del proceso acerca del Sujeto de la EE?, ¿qué tiene que decir el propio sujeto con NEE sin discapacidad de él y de los demás?

La autoridad y el poder:

En los grupos observados, estos elementos, la autoridad y el poder, se revelan con gran claridad, pues los docentes tratan en todo momento de conservar y hacer respetar su autoridad y poder, dentro del salón de clases. Ejemplo de ello son las constantes frases: ¡no quiero que se pare nadie!, ¡todos sentados!, ¡sí puedes ir al baño, o ¡nadie va a salir al baño!, ¡ahorita regreso, continúen trabajando!, ¡si no obedeces te voy a llevar a la dirección, o le vamos a llamar a tu mamá!, etc.

Como se puede observar, la autoridad y el poder ejercidos por los docentes, con frecuencia se relacionan con situaciones de control, de dominio y toma de decisiones. Los docentes son quienes deciden qué hacer o qué no hacer, lo que está “bien” o lo que está “mal”, convirtiéndose en una norma para el alumno.

La autoridad y el poder, generalmente van acompañados de amenazas o castigos ante su incumplimiento. Vale la pena aclarar que no siempre se tratan de normas explícitas o reglamentadas en el currículo oficial, sino también se encuentran aquellas que surgen en la interacción diaria entre docentes y estudiantes y que muchas de las veces el alumno tendrá que adivinar.

Con frecuencia, las presiones de tiempo y exceso de trabajo, generan un ambiente de tensión en la que la autoridad y poder de las docentes parece tambalearse, es decir, en los momentos en que se empieza a salir todo de control, las maestras se ven alteradas, situación que perfectamente perciben los niños, generándose un momento de roces entre ambos, pues el niño parece que busca en esos espacios poner en jaque al docente y éste por su parte, intenta reafirmar su lugar dentro del salón recurriendo a gritos o exigencias que la coloquen de nueva cuenta en el lugar de autoridad. Ejemplo de ello son los episodios en que las docentes tienen que cubrir los programas educativos y terminar los libros por lo que piden al alumno los conteste, sin ninguna explicación previa, al mismo tiempo que los profesores tienen que realizar una serie de demandas administrativas. En ocasiones se aprecia que conforme los niños van terminando, sin revisar lo escrito, sólo se palomea. Estas acciones, no puestas en palabras, mandan mensajes a los estudiantes de que no es necesario esforzarse, pues a fin de cuentas el docente no lo leerá. Se le resta importancia al objetivo de la actividad. Y en otra ocasión donde el docente esté atento a la realización de los ejercicios, regañará o sancionará el que no se haya hecho correctamente. También es común que los alumnos demanden la atención del docente, de diversas formas, cuando éste se encuentra ocupado en otras cosas, que pueden o no estar relacionadas directamente con el trabajo en el aula. Es así como se observa que los docentes se alteran ante estos llamados de atención provocando, la mayoría de las veces, que éste grite o castigue.

En una observación:

Maestra: ahora se les ocurrió pedir cuaderno de maduración

Los niños trabajan con papeles de colores haciendo una tortuga

La maestra se ve angustiada, da unos golpecitos en su escritorio y les dice a los niños que se apuren.

Maestra: ¿quiénes traen su dibujo del borreguito que hicimos en su cuaderno de dibujo?

Dos niños levantan la mano

Maestra: les pedí que no se les fuera a olvidar porque lo iban a necesitar para evaluación ¿y ahora qué hago?

Algunos niños no trabajan, otros se paran, hay un caos en el salón

Una niña (G) se para y se asoma por la puerta...

Maestra: ¡a ver a qué horas G, apúrate no ves que te voy a dar todavía otro trabajo! ¡Por qué no traen resistol!

Un niño: yo le dije a mi mamá que me comprara resistol y no me contestó, luego le dije a mi papá del resistol y no me hizo caso.

Maestra: les dije que trajeran hoy resistol porque lo íbamos a necesitar, los que ya terminaron vengan por su ranita para que la peguen, ¡apúrense!

Así como éste, hay muchos ejemplos donde se puede observar el tipo de autoridad y poder existentes en las relaciones sociales. Se notan las exigencias institucionales y cómo caen en cascada generando ambientes a veces desagradables donde los niños son quienes se encuentran en el último eslabón. No se escuchan voces de los niños, no hay eco a lo que en ellos pasa. También es frecuente que algunos niños viendo el caos de la situación pareciera que ponen a prueba a los docentes en situaciones como: ¿no dijo que no podía nadie salir al baño?, cuando se les deja un ejercicio y ven a la maestra ocupada insisten en que ella les revise o bien preguntan ¿ya terminé y ahora qué hago?

Las órdenes y contraórdenes

Con frecuencia se denota gran inconsistencia en las órdenes que dan los docentes. Esta situación provoca confusión entre los alumnos, quienes no saben en realidad qué se está solicitando. Sin embargo, ante la repetición de este tipo de actitudes, los alumnos “aprenden” a identificar en qué momentos vendrá una contraorden, o bien qué tan importante será cumplir una orden lanzada por el docente y cuándo podrán no obedecerla sin temor a ser reprendido.

En este mismo renglón, entran las constantes “amenazas”, “avisos de castigo” o “advertencias”, hechas por los docentes con la intención de controlar al alumno. Como por ejemplo cuando el docente tiene que salir del salón, por diversos motivos, y antes de salir da la orden de que nadie se levante, ni se salga del salón y que continúen trabajando, ¿pero qué es lo que realmente sucede? Todo lo contrario, los niños se levantan, juegan y pelean. Hay inconsistencia en la orden, ya que de antemano se sabe que los alumnos no atenderán lo indicado, ¿cuál es el efecto real, en lo subjetivo y simbólico en el alumno?, ¿qué es lo que quedo configurado ahí?

El orden y la disciplina

Como ya se ha mencionado, la búsqueda del orden y la disciplina dentro del aula, son una constante, es una tarea incorporada perfectamente en la labor docente. De igual forma, los alumnos empiezan a desarrollar determinados tipos de actitudes y comportamientos que son requeridos tanto por la institución escolar, como por los docentes, a fin de evitar algunos problemas.

En plática con algunos docentes, cuando les pregunté sobre los principales motivos por los que los alumnos reprueban, ellos refieren “es que tienen muy mala conducta, son muy groseros, no obedecen”, “en sus casas no les dicen nada, parece que no les importan sus hijos, por eso no aprenden”, “no les da tiempo de hacer los ejercicios o no ponen atención por andar dando lata”. Es importante señalar que el orden y la disciplina se convierten en elementos que influyen considerablemente en el tipo de

relación que se da en el aula, sobre todo cuando se habla de alumnos con NEE asociados a problemas de aprendizaje y de conducta, que llegan a ser insoportables e intolerantes para los docentes.

La diferenciación, un elemento presente en la relación

Distinguir a los alumnos por sus características físicas o conductuales, es una práctica cotidiana en las escuelas. Estas distinciones en ocasiones producen efectos positivos o negativos. Al hablar de efectos positivos, se hace referencia a los casos en que la “diferenciación” sirve de elemento motivador, o bien para la elección de estrategias pedagógicas y psicológicas, acordes a cada niño. Por su parte, el efecto negativo se presenta cuando se margina, ridiculiza, coloca al otro en una posición de desventaja, se le excluye. Es común escuchar: “eres un grosero”, “eres un sucio”, “eres un burro porque no trabajas”, “ya no te soporto”, “estaban mejor en las escuelas especiales, yo no sé que vinieron a hacer aquí”. Incluso se puede hacer alusión a su vida personal o familiar: “ese niño no aprende porque en su casa no tienen ni para comer y su papá es un borracho”, “el hijo del albañil”, “su mamá es sirvienta y no sabe ni leer ni escribir por eso él no puede hacer bien sus tareas”. De estas frases cotidianas ¿qué sujeto deviene?, si como dice Lacan, el Sujeto es el discurso del Otro. El Sujeto constituido en el momento de la enunciación, en el discurso del Otro.

La posibilidad de expresión en las relaciones

El alumno para poder permanecer en el aula, ha de adaptarse a normas de conducta delineadas por la institución o por los docentes. Sin embargo también el alumno intentará quebrantarlas en la medida de lo posible, ya que en otros momentos ha sido posible, sobre todo cuando los docentes están ocupados en otras actividades dentro del aula o fuera de ella. Gran parte de lo que los alumnos expresan durante una clase, tiene que ver con mecanismos de adaptación y aceptación. Los mecanismos de aceptación tienen que ver con “lo permitido” y “lo prohibido”, “lo bueno y lo malo”. Intentan en todo momento hacerse ver por los docentes, aunque esto sea de manera inconsciente, ya sea a través de conductas “negativas” que demanden al Otro un lugar, o bien mediante acciones más evidentes como acusar a los compañeros tanto para reiterar la autoridad del docente como para figurar como aliado del mismo. Los estudiantes buscan ocupar un lugar especial frente al docente, aunque a veces se exponga a algún compañero, autoridad de la escuela, padres de familia o al mismo alumno.

Otro tipo de relaciones personales que se manifiestan con gran frecuencia, son las que se entablan entre los alumnos cuando platican sus vivencias entre ellos, en voz baja, para no ser sorprendidos por el docente. Valdría la pena dar cuenta de esos diálogos, donde el acercamiento entre “iguales” permite el intercambio subjetivo que en otros espacios no ocurrirá de esa forma.

Los padres de familia, algunas voces

En una sesión con padres de familia, de la misma escuela marginal comprendida en el PNFEIE, citada anteriormente, en la que se refieren los 9 niños con NEE sin discapacidad, se recuperaron las siguientes voces, que valdría mucho la pena hacer

resonar en nuestros oídos, dando oportunidad a una escucha aguda de lo que aquí se devela. Los nombres han sido cambiados y sólo se presenta lo que las mamás refieren.

Sus: sonríe y asiente con la cabeza cuando las demás mamás hablan, cuando ella habla cierra los ojos y se pone muy nerviosa apretándose las manos.

Machuy: parece estar muy convencida de lo que ha encontrado en la escuela, sobre todo con el trabajo con el trabajo de padres y maestros.

Nor2: siente que ella ha cambiado, se humedecen un poco sus ojos cuando expresa eso, y dice sentirse mejor.

Sus: habla constantemente de la falta de respeto de su marido y de sus hijos hacia ella, ella dice que ya no les falta el respeto pero sus hijos sí como ven que su papá lo hace.

Solicitan: más trabajo de papás- mamás – hijos y todas coinciden en que debe obligarse a los papás a que también participen porque nada más ellas lo tienen que hacer.

Ellas resaltan que en la escuela encuentran un alivio porque ahí les ayudan y orientan, pero queda la duda de lo que fuera de ahí vuelven a encontrar. Como en todo trabajo cualitativo, en ocasiones es necesario registrar lo que el investigador percibe de los sujetos o escenarios, a fin de poderlo utilizar en el análisis de los discursos, por lo que a continuación se agregan algunas anotaciones hechas en la sesión.

Sus: se muestra más angustiada aunque cuando se le pregunta que cómo se siente dice sentirse mejor. Ella tiene una apariencia un tanto desarreglada, tiene el cabello sin peinar o muy esponjado, viste humildemente, tiene rasgos de enanéz, su cabeza está un poco desproporcionada respecto a su cuerpo. Sus manos se ven un tanto descuidadas como de una persona que está en contacto mucho con agua, quizá porque trabaja en labores domésticas en diferentes casas, además de que hace el quehacer a su mamá a cambio de que les permita vivir y comer con ella.

Machuy: dice que su niño se siente como en su casa. Ella se ve un poco más alegre, se ve arreglada sencillamente, pero que de alguna manera se preocupa un tanto por ella.

Nor2: menciona que se siente nerviosa. Ella parece mucho querer llegar al acusar a su marido de esta situación aparte de que ella asume que ha sido violenta con sus hijos. Ella está exageradamente pintada de la cara, su ropa es un poco entallada. Habla fuerte y de repente sobresale en la plática.

Nor1: Ella se ve tranquila, aunque un poco distraída, de hecho da la impresión de que no está en la sesión. No participa mucho y dice que su mayor problema es que el niño nada más quiere estar con ella y no la deja hacer nada, y que llora mucho. Ella se ve joven, está arreglada sencillamente y habla tranquilamente.

A manera de cierre

Frente a este nuevo escenario, la EE tiene un reto mayor, pues ahora tiene que adaptarse a un sistema, que en gran parte le es ajeno, además de que su espacio de trabajo se ve restringido y hasta, cierto punto subordinado, al sistema regular. Claro lo esperado es que ambas se complementen y no que se dé el dominio de una sobre la otra, sino que se produzca un trabajo conjunto. Sin embargo, en la práctica esto es una tarea difícil, pues

mientras que en la Educación regular se genera fracaso escolar, la EE pareciera que actúa como "remediadora" y "consoladora" de los problemas de los niños y niñas en "fracaso escolar", lo que muestra que las acciones no van en un mismo sentido. Tratando de ejemplificar, es muy común escuchar a los especialistas de las USAER decir : "nosotros avanzamos un paso con los niños y las maestras de la escuela regular los regresan dos", "es más difícil trabajar con las maestras de grupo que con los niños, por que no se abren para cambiar", " es más pesado atender niños desde primer a sexto grado, pues no nos damos abasto, no se puede profundizar, ni tener un seguimiento de cada uno, no es como en los grupos integrados", entre otros comentarios.

Aunado a lo anterior, la IE planteada como discurso, muchas de las veces no repara en revisar lo que en la práctica se produce y menos aún, si es viable o no, y si las condiciones con las que se cuentan son las necesarias para empezar a operar, por lo que el acercamiento a las prácticas dará cuenta si la IE está cada vez más distante de lo que con el discurso y programas se intenta, pues los actores van construyendo en su cotidianidad su propio quehacer.

En estos espacios de lo cotidiano es donde se evidencia cómo para los docentes, sobre todo los del sistema regular, la presencia de niños con "problemas de aprendizaje y de conducta", se va convirtiendo en una carga difícil de sopesar y más aún si se sienten como espectadores de lo que los docentes de EE hacen para estos niños. Se ponen incluso en juego cuestiones de "recelo profesional".

Por otro lado, frecuentemente se reporta en las prácticas que los niños con NEE sin discapacidad, se han convertido en un tema acuciante, un foco rojo, una alarma tanto por la tendencia creciente, como por el sentimiento de impotencia y enojo que generan en los docentes; no pueden controlarlos, están más allá de ellos, no les funciona nada y además: "*contagian/alborotan a otros alumnos*".

Quizá si repensáramos nuestro lugar en el proceso y nos asumiéramos como parte de él, al mismo tiempo como no los únicos responsables de lo que ahí pueda o no suceder, podríamos "*plantear la actualidad de la infancia , a partir de mantener con ella una relación viva, de transformación, de ruptura, que nos permita reflexionar no sólo sobre el valor estructurante del acontecimiento infantil, sino también sobre éste como modo original de pensamiento que no deja de interrogarnos...y entonces preguntarnos qué y por qué juega el niño?, y poder decir: "juega mientras juega"*" Levin (2006:9). Entonces valdría la pena entrar y formar parte de eso que el otro juega y en el cual es jugado.

Por último, a lo largo de estas investigaciones se ha visto que la integración se asume ya como un discurso aceptado, a pesar de que en la realidad se sigue considerando a los niños y niñas con NEE como algo fuera de lo normal, como una diferencia. Esto lleva a recordar a Heigdegger (1985) cuando dice que la pregunta por el "ser" ya no se hace, porque se supone que se sabe de antemano lo que se "es", pero no se atiende en realidad el sentido del "ser". De manera análoga, se asume que el *otro* requiere de nosotros, pero en esencia no se sabe para qué, por qué, o incluso si se nos requiere; se antepone nuestra pregunta sobre el "otro" y no se da cabida a la escucha de la pregunta que es del *otro*. La escucha como la posibilidad de dejar que el *otro* me altere porque me pregunta. La construcción de un mundo así, permitiría, dar lugar al vínculo social como un devenir de la intersubjetividad puesta en juego, que a decir de Skliar, (2010) "si se da la amorosidad, el otro será aquello que yo no soy, pero que sabemos que somos nosotros". Por ello, en el caso de la EE tendrá que pensar sus propias prácticas a partir de recuperar las voces de los diferentes actores, en un

entendido dinámico y en movimiento, y dar cuenta de cómo se van vivificando sus acciones en el entramado simbólico e imaginario del vínculo social, y en la singularidad del discurso de los Sujetos con NEE.

Referencias

- Álvarez, I. (1984). Experiencias en Educación básica de los sectores marginados. En revista *Investigaciones Educativas, segunda época, 2(1)*, 6-14
- Assaél, J. y Neumann, E. (1986). *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE) En Colección etnográfica No. 2, Chile.
- Carvajal, A. (1989). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: Un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis de maestría del DIE, CIVESTAV.
- Delval, J. (1986). Crecer y pensar. *La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Editorial Laia.
- Edwards, V., López y Assaél (1985) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Tesis de maestría, DIE, CINVESTAV. México
- Fernández, M. y Valdivia, L. (1985). *Makarenko y la educación colectivista*. México, Ediciones El Caballito, SEP.
- Ferreiro, E. (1987). El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En N. Elichiry (Comp.), *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- Glasser, W. (1981). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- Gerber, D. (1990). La pedagogía y el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud y Lacan). En M. Bicessi, P. Doucoing y O. Escudero (Compiladoras), *Psicoanálisis y Educación*. México: UNAM.
- Guajardo, E., (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1)*. (Versión electrónica).
- Heidegger, M. (1985). La pregunta por la técnica. *Revista Espacios, UAP (3)*. México. s/pags. (Versión electrónica).
- Levin, E. (2006). *Hacia una infancia virtual. La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones nueva visión.
- Los niños problemas en debate (Marzo-Junio, 1990) Debates en *Revista "Cero en conducta"* 5(18 y 19).
- Ortega, R. (1991). Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar. *Investigación en la Escuela, 15*, 29-39.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP.
- Skliar, C. (9 febrero 2010). Conferencia Magistral del Segundo Encuentro Estatal de Educación Intercultural Bilingüe. USEBEQ- Gobierno del Estado de Querétaro.

EL ESTRÉS LABORAL EN DIRECTORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR ^{1 2}

Arturo Barraza Macías (1), Verónica C. Ontiveros H. (2)
y Luís Manuel Martínez Hernández (3).

1.- Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza@terra.com.mx

2.-Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango. veroonti@hotmail.com

3.- Doctor en Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. marherlmmh@yahoo.com

Resumen

En el presente artículo se aborda la investigación que se desarrolló para el logro de los siguientes objetivos: a) Identificar los estresores que desencadenan el estrés laboral de las directoras de educación preescolar, b) Determinar los síntomas del estrés laboral que manifiestan las directoras de educación preescolar, c) Establecer las estrategias de afrontamiento que utilizan las directoras de educación preescolar para enfrentar su estrés laboral y d) Especificar las consecuencias negativas que trae consigo la experiencia del estrés laboral en las directoras de educación preescolar.

Para el logro de estos objetivos se realizó una investigación de corte cualitativo mediante la modalidad de estudio colectivo de casos; los casos seleccionados fueron las directoras de educación preescolar de la Zona Escolar No. 8, Sector 1, ubicadas en la ciudad de Guadalupe Victoria, en Durango, México. Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, el cual fue aplicado el 28 de mayo de 2010.

Sus principales resultados se agrupan a partir de cuatro categorías que permiten afirmar, entre otras cosas, que: a) Los síntomas, por sí mismos, son considerados consecuencias negativas del estrés laboral, en el ámbito personal, b) Existe una prevalencia del trabajo administrativo como estresor, y c) El afrontamiento del estrés laboral oscila entre el afrontamiento proactivo y el de evitación/escape.

¹ Recibido el 14 de mayo de 2011 y Aceptado el 20 de junio de 2011

² Barraza, A.; Ontiveros, V. C. & Martínez, L. M. (2011). El estrés laboral en directoras de educación preescolar. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 62-72

Palabras claves: Estresores, Síntomas del Estrés, Estrategias de Afrontamiento, Directoras Escolares.

Abstract

In this article discusses research that was developed to achieve the following objectives: a) identify stressors that trigger the stress at work of the directors of early childhood education, b) Identify the symptoms of stress at work that show the directors of education preschool c) Establish the coping strategies used by preschool directors to meet their work stress and d) Specify the negative consequences that brings the experience of stress in the preschool directors.

To achieve these objectives, an investigation was conducted by a qualitative mode of collective case study, the cases selected were the directors of preschool School Zone No. 8, Sector 1, located in the town of Guadalupe Victoria, Durango, Mexico. For data collection technique was used as an instrument survey and the questionnaire, which was implemented May 28, 2010.

Their main results are pooled from four categories to affirm, among other things, that: a) symptoms by themselves are considered negative consequences of stress at work, on a personal level, b) There is a prevalence of paperwork as a stressor, and c) coping with job stress varies between proactive coping and avoidance / escape.

Key words: Stressors, Stress symptoms, coping strategies, School directors.

Introducción

La mayor parte de las tendencias actuales, en el campo de la gestión escolar, revitalizan el papel del director escolar y entronizan su actuación vía habilidades directivas o estilos de liderazgo. Sin embargo, la defensa de un liderazgo distribuido (Ahumada, 2010) o la incorporación informada de ciertas habilidades directivas (Puchol, et al. 2003) no agota, ni circunscribe, la realidad escolar que enfrentan día a día los directores escolares.

Un análisis al respecto nos permite identificar, desde una perspectiva praxiológica, una serie de prácticas que configuran el quehacer profesional de los directivos escolares; una lista de estas prácticas, no exhaustiva pero sí ilustrativa, nos conduciría a identificar algunas prácticas centrales para su desempeño exitoso como lo serían: coordinación de reuniones colegiadas, negociación de aspectos normativos, representación en procesos legales, delegación de tareas, asesoría directa a maestros, orientación a padres, mediación en conflictos, promotor de innovaciones, planeación del trabajo escolar, supervisión del trabajo docente, etc.

El intentar desarrollar, de una manera más o menos eficiente, todo este conjunto de prácticas inherentes a su función directiva, le plantean al director escolar un conjunto de exigencias y demandas, la mayor parte de las veces, caracterizadas por la inmediatez y la simultaneidad, que tras una valoración, centrada en la posibilidad de respuesta, pueden ser caracterizadas como fuentes de estrés. Ante esta situación no es de asombrar que el director escolar presente estrés laboral.

Modelo Teórico

Para iniciar el estudio del estrés laboral, es menester conceptualizarlo; a este respecto tradicionalmente se menciona la existencia de tres enfoques conceptuales: el centrado en los estresores, el centrado en los síntomas y el centrado en la interacción persona-entorno (Travers & Cooper, 1997); una lectura alternativa del campo de estudio del estrés nos indica la existencia de dos Programas de Investigación: el centrado en uno de los extremos de la relación estímulo-respuesta y el centrado en la relación persona-entorno (Barraza, 2007).

Asumiendo el programa de Investigación Persona-Entorno, por su carácter dinámico y la heurística que le acompaña, podemos recurrir a diversos modelos que nos permitirían conceptualizar el estrés laboral; una revisión al respecto permite reconocer algunos modelos que se utilizan para el estudio del estrés laboral: a) el modelo de demanda-control (Karasek, 2001), b) el modelo cibernético del estrés de Edwards (en Gallardo & Alonso, 1996), c) el modelo vitamínico del estrés laboral de Warr (en Mingote & Pérez, 2003) y d) el modelo de cuatro vías del estrés (Williams & Cooper, 2004).

Sin lugar a dudas, de estos modelos, y otros más enfocados al estrés laboral, es el de Karasek (2001) el más utilizado, sin embargo, en el presente trabajo nos distanciamos de él y tomamos como base la perspectiva transaccionalista del estrés (Lazarus & Folkman, 1986), en lo general, y en lo específico asumimos el modelo Sistémico Cognoscitivista (Barraza, 2006); este modelo, a pesar de ser formulado originalmente para el campo de estudio del estrés académico, no ofrece ningún problema para utilizarse en el estudio del estrés laboral y describir el proceso y componentes que conducen al estrés laboral.

Bajo este modelo se puede realizar una lectura Sistémico Cognoscitivista del estrés laboral de los directivos escolares a partir de los siguientes momentos:

1.- El entorno institucional le plantea al director un conjunto de demandas o exigencias (*p. ej. coordinar una sesión de trabajo colegiado para la elaboración de un proyecto*).

2.- Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte del director (*¿podré hacerlo eficazmente?*).

3.- En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores (*creo que tengo problemas para coordinar el trabajo ya que hay profesores que no puedo controlar y causan muchos problemas en la reunión y no nos dejan avanzar*).

4.- Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación del director con su entorno institucional (*enfrentar esa sesión de trabajo colegiado me estresa, siento ansiedad, me sudan las manos, se me acelera el corazón y ando irritable*).

5.- El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación (*¿busco información sobre el trabajo colegiado? ¿Camino un rato y me distraigo antes de entrar a la reunión? ¿Le platico a alguien lo que me inquieta para ver que me aconseja? ¿Hago un plan para llevar a cabo la reunión sin problemas? etc.*).

6.- El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno (*hago un plan y busco la manera de llevarlo a cabo sin tropiezos*).

7.- Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico (*la reunión salió como la planeé*); en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado (*la reunión no está saliendo como esperaba tengo que cambiar de estrategia*).

A partir de esta lectura sistémico cognoscitiva se puede conceptualizar al estrés laboral como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el director se ve sometido, en la institución escolar que dirige, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio director son consideradas estresores (input),
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio)
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al director a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

Esta definición nos permite identificar los tres componentes sistémico procesuales del estrés laboral: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Revisión de la Literatura

La afirmación de que “los agentes educativos presentan estrés académico o estrés laboral” es una verdad que no está sujeta a discusión, sin embargo, la atención que han recibido cada uno de estos agentes educativo, por parte de los estudiosos del campo, ha sido diferenciada: en el caso específico del estrés laboral la revisión de la literatura muestra una gran cantidad de trabajos orientados a estudiar el estrés laboral en los docentes (p. ej. Meng & Lin, 2008; Milner & Khoza, 2008; y Velázquez, 2009), sin embargo, en el caso de los directivos escolares los trabajos son escasos, pudiéndose mencionar entre ellos los de Chaplain (2001), Lainas (2010), Olayiwola (2008) y Tejero & Fernández (2010).

En su estudio Chaplain (2001) explora el nivel de estrés percibido y la satisfacción laboral en 36 directores de escuela primaria británica. Los resultados mostraron que alrededor de la mitad de los directores encuestados reportaron altos niveles de estrés laboral, así como que la mitad estaban satisfechos con su trabajo. Así mismo se reporta que la organización escolar es una fuente de estrés y satisfacción. Y que el apoyo social se percibe como insuficiente.

Por su parte Lainas (2010) aplicó 357 cuestionarios a directores escolares griegos; las dos principales preguntas de su cuestionario abordaban: 1) el nivel de estrés laboral experimentado por los participantes, y 2) las principales fuentes de su estrés en el trabajo. Los resultados mostraron que los directores escolares griegos experimentan un estrés moderado, mientras que las principales fuentes de su estrés en el trabajo proceden de distintos ámbitos como son: la escasez de recursos humanos y financieros, la aplicación de las políticas y reformas educativas, la naturaleza y las características de sus trabajo, sus relaciones con las personas y las dimensiones específicas de su carrera.

En su caso Olayiwola (2008) examinó las dimensiones del estrés laboral de directores de escuelas secundarias públicas en el Estado de Oyo, Nigeria; el cuestionario se aplicó a 94 directores y sus resultados mostraron que el 6.4% de los encuestados informaron que su trabajo era ligeramente estresante, el 76.6% opinaron que era

moderadamente estresante y el 17% evaluó su trabajo como muy estresante. Así mismo se reporta que las variables demográficas y referidas a la escuela no marcaron una diferencia significativa en el nivel de estrés reportado por los directores encuestados.

En su estudio, de carácter instrumental, Tejero & Fernández (2010) se plantearon como objetivos diseñar una escala para medir el estrés en directivos escolares, analizar el nivel de estrés en ese colectivo y establecer una jerarquía de estresores. De sus principales conclusiones se pueden destacar el hecho de que los directivos escolares no manifiestan un alto nivel de estrés y que los estresores de estos agentes educativos se agrupan en siete dimensiones: sobrecargas de tareas, administración educativa y ambigüedad del rol, profesorado y conflicto de rol, alumnado, quejas y dirección de reuniones, familias, equipo directivo y gestión de personal no docente.

Cabe destacar que estas cuatro investigaciones fueron realizadas bajo un enfoque cuantitativo y ninguna de ellas fue realizada en México.

Objetivos

Ante un campo de estudio, aparentemente poco explorado, los autores de la presente investigación decidieron realizar un estudio cualitativo que permitiera un primer acercamiento al estrés de los directivos escolares en el contexto nacional a través de los siguientes objetivos:

Identificar los estresores que desencadenan el estrés laboral de las directoras de educación preescolar

Determinar los síntomas del estrés laboral que manifiestan las directoras de educación preescolar

Establecer las estrategias de afrontamiento que utilizan las directoras de educación preescolar para enfrentar su estrés laboral.

Especificar las consecuencias negativas que trae consigo la experiencia del estrés laboral en las directoras de educación preescolar.

Método

Para el logro de los objetivos ya establecidos se decidió realizar una investigación de corte cualitativo. Dentro de este tipo de investigación Creswell (1998) distingue cinco grandes tradiciones: Historia de Vida, Fenomenología, Teoría Fundamentada, Etnografía y Estudio de Casos. Para la presente investigación se decidió utilizar esta última tradición mediante la modalidad de estudio colectivo de casos (Stake, 1998).

Los casos seleccionados fueron las directoras de educación preescolar de la Zona Escolar No. 8, Sector 1, ubicadas en la ciudad de Guadalupe Victoria, en Durango, México. En la selección se tomó por igual a directoras sin grupo y a directoras con grupo, llamadas normalmente comisionadas. En total se encuestó a 11 directoras; sus características sociodemográficas son: a) la edad mínima es de 28 años y la máxima de 50 años, siendo el promedio 41 años, b) tienen una antigüedad en el trabajo mínima de tres años y máxima de 27 años, siendo el promedio 18 años, y c) tres de ellas no se han incorporado a carrera magisterial, tres se encuentran en el nivel A, una en el nivel B, dos en el nivel C y dos en el nivel E.

En la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario; a pesar de la popularidad de este instrumento en la

investigación cuantitativa, es menester reconocer que también puede ser utilizado en la investigación cualitativa como lo reconocen autores como Goetz & LeCompte (1988); Lankshear & Knobel (2007); y Rodríguez, Gil & García (1999).

La estructura temática inicial, influida por el modelo teórico adoptado, permitió definir seis preguntas para el cuestionario: 1) ¿Cómo sabe usted cuando está estresada?, 2) Mencione por lo menos tres cosas, relacionadas con su trabajo, que le causen estrés, 3) Mencione por lo menos tres síntomas o reacciones, físicas, psicológicas o comportamentales, que se le presenten cuando está estresada, 4) mencione por lo menos tres estrategias, o formas, a través de las cuales usted enfrenta su estrés para solucionarlo o mitigarlo, 5) ¿Cómo afecta el estrés su desempeño laboral? y 6) ¿Cómo le afecta el estrés a su vida personal?

En la construcción de las preguntas del cuestionario se tomaron como base las siguientes características (Lankshear & Knobel, 2007):

- Cuando los investigadores cualitativos desean utilizar el cuestionario como instrumento de recolección de datos tienden a utilizar preguntas abiertas.
- Las respuestas al cuestionario son escritas por los propios encuestados.
- Contestar un cuestionario cualitativo toma de 15 a 20 minutos cuando se aplica a adultos.
- La mayoría de los cuestionarios cualitativos incluyen un espacio inmediatamente después de cada pregunta para escribir la respuesta.

El cuestionario se aplicó el día 28 de mayo de 2010 aprovechando que en ese momento todas las directoras se encontraban reunidas como parte de una actividad de formación planeada para toda la zona escolar.

Tabla 1. Estructura categorial

Categorías	Asertos	Subcategorías
1.- Síntomas	1.1.- Los síntomas son los indicadores únicos del estrés laboral autopercebido	
	1.2.- Los síntomas del estrés laboral se presentan con una gran diversidad	1.2.1.- Físicos 1.2.2.- Comportamentales 1.2.3.- Psicológicos
	1.3.- Los síntomas, por sí mismos, son considerados consecuencias negativas del estrés laboral, en el ámbito personal	
2.- Estresores	2.1.- Existe una prevalencia del trabajo administrativo como estresor	2.1.1.- El trabajo administrativo 2.1.2.- Organización del trabajo 2.1.3.- Relación con padres de familia 2.1.4.- Dificultades con docentes 2.1.5.- Relaciones interpersonales. 2.1.6.- Miscelánea
3.- Afrontamiento	3.1.- El afrontamiento del estrés laboral oscila entre el afrontamiento proactivo y el de evitación/escape	3.1.1.- Proactivo 3.1.2.- Autocontrol 3.1.3.- Evitación/Escape
4.- Consecuencias	4.1.- Las consecuencias del estrés laboral se manifiestan centralmente en el ámbito laboral	4.1.1.- Ámbito laboral 4.1.2.- Ámbito familiar

Para el análisis de la información se tomó como base el procedimiento denominado inducción analítica (Goetz & LeCompte, 1988); el cual tuvo como insumo el texto generado por cada directora sin tomar como referente para el análisis las

preguntas generadoras de ese discurso. Para asegurar la credibilidad de los resultados se utilizó el procedimiento denominado triangulación teórica (Ruiz, 1999).

La estructura categorial, producto del análisis realizado, se compone de cuatro categorías con sus respectivos asertos y subcategorías (tabla 1).

Resultados

Síntomas

De manera cotidiana el ser humano se enfrenta a la experiencia del estrés, sin embargo, vale la pena preguntarse ¿cómo se llega a dar cuenta de que está estresado?

En el caso de las directoras, participantes de la presente investigación, se presentó una constante: la aparición de diversos síntomas se vuelve el indicador único de la presencia del estrés; una excepción a esta constante fue la directora No. 6 quien afirma “*Generalmente no me doy cuenta*”.

De los diferentes síntomas asociados tradicionalmente al estrés laboral las directoras reportan preferentemente síntomas psicológicos como indicadores de su estrés, como es el caso de la ansiedad (1, 2, 4 y 8¹), desesperación (3, 8 y 9), angustia (7 y 8) y nerviosismo (7 y 10); así mismo, en menor medida, suelen informar algunos síntomas físicos (p. ej. cansancio: 3, 5 y 9) y comportamentales (p. ej. como muchos carbohidratos: 1).

Tabla 2. Síntomas informados por las directoras participantes de la investigación

Físicos	Psicológicos	Comportamentales
Cansancio (1-2-3-4-5-8-9)	Ansiedad (1-2-3-4-8)	Irritabilidad (1-4-7-9-11)
Dolor de cabeza (4-5-7-8-9)	Preocupación (1-10)	Comer mucho (1-5-6)
Dolores diversos (3-9-10-11)	Desesperación (3-4-7-8-9)	Falta de apetito (3-11)
Rendimiento físico bajo (1)	Presión (5)	Alterada (5)
	Angustia (7-8)	No coordinación (7)
	Nerviosismo (7-10)	Falta de sueño (9-11)
	Temor (8)	Mal humor (2)
	Sentimientos encontrados (8)	Callada (6)
	Baja autoestima (1)	Aburrimiento (8)
	Tristeza (1-2-3-8)	Perfeccionista (1)
	Dificultad para poner atención (8)	Pasividad (1)
	Intranquilidad (1-3-7)	Negativa (1)
	Falta de concentración (3)	Apresurar (4)
		Trabajo mal realizado (4)
		Desorden en el trabajo (5)
		Impaciencia (9)
		Aislamiento (6-11)

Ese estrés autopercibido se genera cuando una directora escolar considera que las demandas o exigencias de su entorno desbordan los recursos con los que cuenta para enfrentarlas; ante esta situación suele venir un desequilibrio interno, o situación estresante, que se manifiesta en una serie de síntomas; en el caso de las directoras participantes de esta investigación se pudieron identificar los tres tipos de síntomas que

¹ Los números escritos entre paréntesis, o a un lado del referente empírico enunciado, indican el número del cuestionario contestado por las directoras.

reconoce el modelo sistémico cognoscitivista (Barraza, 2006): físicos, psicológicos y comportamentales (tabla 2)

Los síntomas que aparecen con mayor frecuencia son: cansancio, (f= 7) el dolor de cabeza (f= 5), la desesperación (f=5) e irritabilidad (f=5). Estos síntomas son considerados, por las propias directoras, como una consecuencia negativa del estrés, ya que a la pregunta expresa a este respecto responden que las consecuencias negativas del estrés son: Pérdida de apetito, intranquilidad, no concentrarme en el logro de metas (3), como frecuentemente y creo que eso me hace aumentar de peso y no me gusta, debo aprender a controlar ese aspecto (6), Me siento como nerviosa (10), Me irrito con facilidad, (11), etc.

Estresores

Como parte de su trabajo cotidiano, las directoras de educación preescolar se ven sometidas a un conjunto de demandas o exigencias derivadas de su entorno institucional; algunas de estas demandas, más allá de una respuesta automática, requieren una acción deliberada, sin embargo, en algunos casos las directoras consideran que estas demandas desbordan su capacidad de afrontarlas y es cuando sobreviene el estrés y dichas demandas son consideradas estresores o fuentes de estrés (Lazarus, 2000).

En el caso de las directoras, participantes de la presente investigación, las fuentes de estrés se pueden ubicar en cinco rubros: trabajo administrativo (f= 6), organización del trabajo (f=3), relación con padres de familia (f=3), dificultades con docentes (f=3) y relaciones interpersonales (f=2). Independientemente de estos cinco rubros, se decidió agrupar en un rubro aparte, al cual se denominó miscelánea, todas aquellas fuentes de estrés que no son clasificables por su evidente carácter individual, por ejemplo: *no dar el 100%* (1), *visitas del supervisor* (1) y *el desorden de los niños* (4).

Como se puede observar, en estas fuentes de estrés predomina el trabajo administrativo en sus diferentes vertientes, coincidiendo con una de las dimensiones establecidas por Tejero & Fernández (2010); ejemplos de este tipo de estresores son los siguientes: *la presión de entregar la papelería con poco tiempo* (9), *la sobrecarga administrativa* (7) y *planear actividades y no lograr el objetivo* (1). A estas fuentes de estrés habría que agregar las referidas a la organización del trabajo que esencialmente están vinculadas a lo administrativo.

Afrontamiento

Una vez que las directoras se encuentran inmersas en una situación estresante, producto de una demanda del entorno que fue valorada por ella misma como estresor, se ven en la necesidad de afrontar ese estrés; el uso de una u otra estrategia es producto también de un proceso de valoración personal (Lazarus, 2000) que conduce a las directoras a reconocer cuál es la mejor forma de afrontar ese estrés. En este aspecto las directoras participantes de la presente investigación informan utilizar tres tipos de estrategias de afrontamiento: proactivo (f=11), de autocontrol (f=2) y de evitación/escape (f=14).

Como se puede observar el afrontamiento que las directoras realizan a su estrés laboral oscila entre el afrontamiento proactivo y el de evitación/escape. En el primer caso las directoras refieren estrategias como: *Trato de buscar mentalmente soluciones a las dificultades* (1), *Tratando de detectar la situación problemática* (3) y *organizar lo*

que haré primero y comenzar lo antes posible (11); mientras que en el segundo caso, mencionan estrategias como: platico con quien pueda de cualquier otro tema (4), ponerme a hacer labores domesticas, (5) y tomo descanso o siesta por la tarde (6-9).

Consecuencias negativas

El usar uno u otro tipo de estrategias de afrontamiento no determina la desaparición del agente estresor ya que su uso no necesariamente implica su efectividad; si el estrés se mantiene como un estado casi permanente de la persona puede provocar un conjunto de consecuencias negativas para ella; en el caso de la presente investigación, las directoras participantes de la presente investigación informan que el estrés laboral que manifiestan tiene consecuencias negativas en su ámbito laboral (f=12) y familiar (f=4).

Como se puede observar predominan las consecuencias negativas en el ámbito laboral, entre ellas se pueden mencionar las siguientes: *No rindo un 100% en todos los aspectos (1), echo a perder documentos (4), una desorganización total (7) y provoca un ambiente muy tenso con mi colectivo* propiciando poca respuesta en ellos y menos logros (7).

Discusión de resultados

Estos resultados nos permiten discutir dos ideas centrales para el campo de estudio del estrés: la inserción de la sintomatología como parte central de un concepto comprensivo del estrés y el carácter psicológico del estrés.

En primer lugar se puede afirmar que el estrés laboral de las directoras, participantes de la presente investigación, se vive fuertemente como una experiencia eminentemente subjetiva que se manifiesta en tres indicadores claves: a) la aparición de diversos síntomas como principal indicador de la presencia de estrés, b) los síntomas del estrés manifestados pueden ser físicos, psicológicos o comportamentales y c) los síntomas, por sí mismos, son considerados consecuencias negativas del estrés laboral, en el ámbito persona.

Este resultado conduce a cuestionar aquellos enfoques teóricos del campo de estudio del estrés, e investigaciones desarrolladas bajo esos enfoques, que centran su atención esencialmente en los estresores y dejan de lado los síntomas (p. ej. Lainas, 2010; y Tejero & Fernández, 2010). La omnipresencia de los síntomas en la experiencia o situación estresante que viven las directoras, participantes de la presente investigación, obliga a que consideremos a los síntomas como un elemento central del estrés laboral sin caer en posturas reduccionistas derivadas de los trabajos de Selye (1956), por lo que consideramos acertada la asunción del modelos sistémico cognoscitivista (Barraza, 2006) para el estudio del estrés laboral y su planteamiento integrador que establece tres componentes sistémico-procesuales del estrés: estresores, síntomas y afrontamiento.

Por otra parte la diversidad de fuentes de estrés, sus tipos y su origen, así como la aparición explícita de diferentes estrategias de afrontamiento permiten, de primera instancia, reconocer la pertinencia de conceptualizar el estrés como un fenómeno psicológico; sin embargo, creemos que la identificación de estresores y/o estrategias de afrontamiento son un indicador no concluyente de que el estrés tenga un origen eminentemente psicológico por lo que se hace necesario realizar más investigaciones que exploren las explicaciones del origen de ciertos estresores o las preferencias por

usar una u otra estrategia de afrontamiento y así determinar las cogniciones (así en plural) subyacentes a estos procesos. La apuesta por indagar estas cogniciones es que consideramos necesario investigar si, como afirman Lazarus & Folkman (1986), el estrés se deriva esencialmente de una cognición (la valoración) o si hay otras cogniciones presentes.

Referencias

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30 (paginación independiente).
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. coosing among five traditions*. USA: Sage Publications
- Chaplain, R. P. (2001). Stress and Job Satisfaction among Primary Headteachers: A Question of Balance? *Educational Management & Administration*, 29(2), 197-215.
- Gallardo, A. & Alonso, I. (1996). El Factor humano en las organizaciones, más allá de la racionalidad. *Gestión y Estrategia*, 10, s/p.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Karasek, R. (2001). El modelo de demandas/control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos. *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo*, 2(34), 6-15.
- Lainas, A. (2010). Local Directors of School Education in Greece: Their Role and Main Sources of Job Stress, *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 454-471.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). *Maneras de descubrir: la recopilación de datos en investigación cualitativa*. México: Centro Pedagógico de Durango.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Meng, L. & Lin, S. (2008). Mathematics teacher stress in Chinese secondary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 8(1), 73-96
- Milner, K. & Khoza, H. (2008). A comparison of teacher stress and school climate across schools with different matric success rates. *South African Journal of Education*, 28 (2), 155-173.
- Mingote, J. C. & Pérez, S. (2003). *Estrés en la enfermería. El cuidado del cuidador*. Madrid, España: Díaz de Santos
- Olayiwola, S. (2008). *Dimensions of Job Stress among Public Secondary School Principals in Oyo State, Nigeria*. Consultado el 12 de agosto de 2010, en URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED503654.pdf>

- Puchol, L. et al. (2003). *El libro de las habilidades directivas*, Madrid, España: Díaz de Santos.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: ALJIBE.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Deusto
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York, USA: Mc Graw-Hill
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Travers, J. & Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores*. Barcelona, España: Paidós.
- Tejero, C. M. & Fernández, M. J. (2010). Estrés laboral y dirección escolar. Escala de medición y jerarquía de estresores, *Bordón*, 62(1), 123-137.
- Velázquez, D. (2009). El estrés en los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 443-465.
- Williams, S. & Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. México: El Manual Moderno.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LOS PROFESORES ^{1 2}

Miguel Navarro Rodríguez (1) y María del Consuelo Telles Contreras (2)

1.- Doctor en Educación Internacional; actualmente se desempeña como Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango. narodmi@yahoo.com

2.- Doctora en Desarrollo Sustentable; actualmente se desempeña como Profesora de Educación Primaria, en la Secretaría de Educación del Estado de Durango. maconste@yahoo.com.mx

Resumen

La presente investigación realizó desde la técnica de encuesta, un estudio sobre la planeación didáctica propia basada en competencias, de una muestra de profesores de educación primaria de un sector educativo del Estado de Durango México.

Las preguntas de investigación se refirieron a destacar las percepciones respecto del proceso de planeación didáctica, los indicadores con mayores o menores puntajes percibidos, así como determinados ítems de impacto sobre el rendimiento escolar y el aprendizaje de los estudiantes desde dicha planeación didáctica.

La perspectiva teórica desarrollada para la investigación, dilucidó el enfoque de competencias aplicado en el proceso de planeación didáctica por los profesores, además de incluir el marco de referencias de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que actualmente se está implementando en el Sistema Educativo Nacional Mexicano desde el año de 2009 y cuyo núcleo de dicha Reforma es el énfasis otorgado a la competencia profesional de los docentes manifiesta en el proceso de planeación didáctica basada en competencias.

Fueron participantes de la investigación una muestra de 101 profesores de primero, segundo, quinto y sexto grados de un sector educativo del Estado de Durango, México, los datos fueron analizados en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 18.0. Los análisis realizados incluyeron pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales; entre ellas la prueba de t de student para una sola muestra, la de correlación bivariada, así como un análisis de diferencias de medias anova para los grupos de clasificación: género, grupos de edad, antigüedad, grado máximo de estudios,

¹ Recibido el 15 de marzo de 2011 y Aceptado el 22 de abril de 2011.

² Navarro, M. y Telles, M. C. (2011). La planeación didáctica por competencias en la escuela primaria: una perspectiva desde los profesores. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 73-96

si tomó un curso de planeación didáctica, si tomó el diplomado sobre planeación y el número de horas dedicadas al mes al diseño de su planeación didáctica.

Los resultados muestran valores aprobatorios para el proceso amplio de planeación didáctica y sus aplicaciones en el aula, son reprobatorios desde la perspectiva de los profesores, el uso burocrático de este tipo de planeación, así como los indicadores de impacto que señalan que desde que se usa este tipo de planeación, los rendimientos escolares han disminuido o se mantienen igual.

Por el contrario, se perciben amplias fortalezas de la planeación didáctica basada en competencias de los profesores del estudio, para apoyar los procesos constructivistas de aprendizaje desde el orden de las estrategias áulicas.

Palabras clave: Planeación didáctica, profesores, percepciones, aprendizaje.

Abstract:

This research conducted, using the survey technique, a study on educational planning based on competencies, in a sample of elementary school teachers in one educational area of the State of Durango, Mexico.

The research questions highlighted the perceptions relating to the educational planning process, the indicators that received higher or lower scores, as well as certain items on the impact on school performance and student learning of the educational planning.

The theoretical approach developed for this research, elucidated the competence approach applied in the planning process by teachers, and includes references under the Comprehensive Reform of Basic Education (RIEBER), which is currently being implemented in the Mexican national education system since 2009 and whose core reform is the emphasis given to the professional competence of teachers expressed in the educational planning process based on competencies.

Research participants were a sample of 101 teachers from the first, second, fifth and sixth grades of the schools in an education area in the State of Durango, Mexico, data were analyzed with the software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 18.0. The analyses conducted included descriptive and inferential statistical tests, including Student's t test for one sample, the bivariate correlation and anova analysis of mean differences for the classification groups: gender, age group, years of service, highest educational degree, the taking of a course on educational planning, the taking of a diploma course on planning and the number of hours per month spent on planning the design of their teaching.

The results show passing values for the educational planning process and their applications in the classroom, however, from the teacher's perspective the study reveals disapproving values for certain items such as the bureaucratic use of this type of planning and the impact indicators which show that since this type of planning is used, school performance has declined or remained the same.

On the contrary, it is widely perceived by the teachers surveyed in this study the strengths of educational planning based on competencies, to support constructivist learning processes from the order of classroom strategies.

Key words: educational planning, teachers, perceptions, learning.

El enfoque por competencias y la reforma de educación básica en México, una breve aproximación.

Los profesores de educación básica en México se han constituido, históricamente, en un nudo central para las reformas educativas (Fierro et al, 1999), mucho de su compromiso e involucramiento directo en las mismas, tendrá que ver para el éxito o para el fracaso de programas, proyectos y políticas educativas derivadas de la acción gubernamental por reformar al sistema educativo.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2010), -prescribe más que proponer- a los profesores de México, una sustancial reforma educativa: pasar de la enseñanza centrada en los contenidos, a la enseñanza basada en competencias, se busca así, cambiar el paradigma del quehacer docente al nivel del aula, pasando de una educación centrada en los conocimientos y conceptos, a una educación integrada que proporciona formas de respuesta ante la realidad de vida del educando y donde en dicha integración tienen lugar las competencias que funden un conocer, un saber hacer, un valor y una actitud, lo cual implica que movilicen los conocimientos adquiridos fuera de las situaciones de examen y los obliga a ser competentes para la vida (Perronoud, 1999, En Brossard, 1999).

La enseñanza por competencias refleja un *boom* internacional promovido como política desde diversos organismos de evaluación nacionales así como multilaterales, que han ido reestructurando a los sistemas educativos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), para encarrillarlos al tren de la internacionalización del currículo y de las evaluaciones internacionales, en este sentido, puede afirmarse, que el enfoque de competencias ha llegado a las aulas, como un impulso más de la globalización, donde se plantea la posibilidad de una movilidad laboral y profesional así como la interrelación económica entre los países etc. (Ángeles, 2005).

Se trata entonces al referirse a la formación en competencias o enseñanza en competencias, no de un enfoque pedagógico ni de una teoría educativa en boga, (Egan, 1999; Andrade, 2008) es en cambio una política educativa al nivel del currículo, cuyo origen se encuentra en las normas laborales de desempeño y en la literatura de la evaluación, que en aras de hacer eficaces a los sistemas educativos han permeado de forma determinante este campo, impactando en los sistemas de gestión, planificación y diseño curricular.

Si bien el enfoque de competencias no se comprende como una perspectiva pedagógica, sin embargo en el terreno de la didáctica, esto es, al nivel de los procesos áulicos en los cuales se planifican situaciones de aprendizaje y se concreta por tanto una secuencia de actividades que buscan favorecer aprehensiones y apropiaciones diversas, a ese nivel, el enfoque de competencias tiene fuertes aplicaciones. En este sentido estamos de acuerdo con Díaz Barriga (2006), cuando afirma:

El enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar. (P. 35).

De acuerdo con este planteamiento luego entonces, la RIEB (2009), cifra sus esperanzas de éxito y de calar profundo en las prácticas de los profesores solo y si éstos

apropian y aprenden a desarrollar verdaderas secuencias didácticas en el campo primero del diseño, esto es, en terreno de la planeación didáctica y luego después en el ámbito de la práctica docente, haciendo realidad a través de los planes didácticos, los aprendizajes en y a través de las competencias logradas en el aula.

Esta intencionalidad de cambio, al nivel de las prácticas pedagógicas al interior del aula, conlleva la propuesta de adopción de un nuevo paradigma: formar en competencias para la vida, en donde a cada conocimiento y saber se le movilice añadiéndosele un valor, una destreza y una actitud para resolver un problema práctico (Perronoud, 2009, en Brossard, 1999), se trata al decir de Tobón (2007) de que:

Las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden *un para qué* que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; y *adicionalmente* la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes (p. 15).

Lo anterior pone en el plano de la planeación docente, el núcleo de la reforma y su enfoque en competencias, por lo cual, si la planeación propuesta no queda en un formato más, y es ésta apropiada por los profesores como una herramienta real de enseñanza, la reforma en la educación básica para la formación en competencias tiene garantizado su éxito.

Sin embargo, como lo afirma Bolívar (2008), aun en España, no digamos ya en México- refiriéndose a la introducción reciente de esta tendencia en aquel país- “La pedagogía por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación que en poco altera la práctica.” (p.1), esta afirmación nos remite a un mal de origen como fenómeno observable en mayor o menor grado, en los procesos de planeación pedagógica que realizan los profesores: La planeación didáctica que es entregada por los profesores de aula a sus supervisores, se entrega como recurso burocrático y no es elaborada para guiar la planificación del proceso de enseñanza (Flores, 2008).

En este punto nos introducimos a un subcampo que puede incluirse en la contracultura profesional del magisterio, lo cual da paso a describir los absurdos de la planeación docente y las disociaciones que la separan de la práctica cotidiana de los profesores.

La planeación; su postura discursiva y burocrática

García y Núñez (2006), señalan que las instituciones educativas se encuentran inmersas en un sinnúmero de procesos burocráticos, “llenado de formatos, lenguajes y tecnologías de moda que aparentemente producen “mejoras” (p.1)

Esta apreciación de acento burocrático en los formatos que tienen que ser llenados en las instituciones, le imprime a la planeación didáctica de los profesores una connotación rutinaria y alejada de la práctica docente real, acordamos con Porter (2003), en el sentido de que se le asume a la planeación un rol histriónico, simulado y formal que se envuelve en un lenguaje técnico, para aparentar un “*performance*” institucional donde dicha representación institucional de alto desempeño justifica el trabajo de funcionarios, planificadores y demás elites gobernantes de las instituciones educativas, así, el sistema educativo *trabaja* porque hace “papeles”, formatos, planes, estadísticas, informes y proyecciones.

En cambio, la verdadera educación a la que aspirarían las escuelas y las instituciones educativas en lo general tiene que ver con los aprendizajes en lo cotidiano y lo real, los cuales caminan por una vía diferente a lo expresado en el papel y los formatos, dicha vía del aprendizaje es natural al nivel de las emociones que conectan con la vida y anclan a ese aprender a modo profundo (Eagan, 2010).

A contraparte de ese escenario no deseado y que está presente en mayor o menor medida, de que la planeación didáctica por competencias, pudiese manifestarse tan solo en el papel y en los formatos (Ibid, 2003; Bolívar, 2008), existe un núcleo de profesores comprometido con la formación en competencias y en el nivel de la planeación didáctica están realizando cambios de fondo, transformando su práctica de forma paradigmática en el orden de las estrategias y del propio logro de aprendizajes esperados en la formación de una competencia (E-magister, 2010).

Este núcleo de profesores (as), se constituyen en una punta de lanza de la Reforma curricular de la educación básica en México, a efecto de transitar de la enseñanza mecanicista de los contenidos hacia las estrategias renovadas que buscan formar en las competencias específicas implicadas en el cúmulo de aprendizajes, saberes, prácticas y actitudes ante situaciones-problema que el estudiante debe resolver.

El punto central de la Reforma de la Educación Básica en México, es lograr que *las avanzadas pedagógicas*, representadas por estos profesores y profesoras, que debaten, discuten y participan de esta reforma desde las aulas, contagie e incentive el cambio de fondo en la planeación didáctica de los maestros (García y Núñez, 2006), a fin de que las prácticas al nivel del aula reflejen la búsqueda formación en competencias propia del nuevo paradigma educativo.

Este paradigma debiera reflejarse en la planeación didáctica y ello obliga a detener el análisis para particularizar respecto de las características que asume la planeación didáctica por competencias en el marco de la RIEB.

La planeación didáctica de los profesores, su propuesta metodológica en el marco de la RIEB

Como se señala, “La planeación didáctica es la principal herramienta de los docentes para promover el logro de los aprendizajes planteados en el currículo” (SEP, 2010, p.9), en esta declaración se reconoce que es la planeación didáctica con el enfoque de competencias, el principal vehículo para operar la Reforma Integral de la Educación Básica en México.

Ahora bien, ¿sobre qué fundamentos descansa la propuesta de planeación didáctica en el marco de dicha reforma (RIEB)? A este respecto se plantea que primer fundamento de la RIEB, lo es el dominio de planes y programas de estudio de educación básica de parte de los profesores, otra base sustancial de dicha reforma es la gestión de ambientes de aprendizaje áulico y finalmente el tercer basamento se constituye con la transversalidad plena de las competencias hacia todos los ámbitos de formación del estudiante (SEP, DGDC, 2010).

Respecto al dominio de planes y programas de parte de los profesores, se establece que: “El dominio del enfoque disciplinar de las asignaturas y campos formativos de la educación básica es necesario para comprender los aprendizajes esperados y poner en la práctica estrategias didácticas que permitan su logro” (Ibid, p.13). Es decir, los profesores requieren conocer de primera mano los aspectos

formativos clave de cada asignatura, para poder orientar la enseñanza a través del plan didáctico.

La transversalidad, es un concepto dinámico que sustancialmente implica la movilización de los saberes, prácticas, valores, habilidades y conocimientos desde un dominio disciplinar hacia un campo de confluencia determinado (Perronoud, 2008). En el marco de la RIEB y considerando las diversas asignaturas, la transversalidad se vive como: “diversas disciplinas que coinciden en una visión cívica y ética, acentúan la importancia de la vida, el contacto con la naturaleza, la salud, y los derechos humanos” (SEP, DGDC, 2010 p.12).

Por otra parte, la generación de ambientes de aprendizaje se relaciona con el impulso a competencias y capacidades que se expresen en un ambiente democrático que provea relaciones participativas y de convivencia, con una cultura y una toma de decisiones compartida, con apertura y coherencia de su actuar y de su discurso democrático, ante los otros (Duarte, 2003).

Los ambientes de aprendizaje que deberán de gestionarse en el enfoque de competencias, tendrán como característica el ser estimulantes y lúdicos y sobre todo, por el carácter ser inclusivos (SEP/DGDC, 2010).

Por otra parte, respecto de la metodología y los componentes de la planeación didáctica basada en competencias, éstos se articulan en la denominada secuencia didáctica, de la cual se afirma:

Es un conjunto de actividades organizadas, sistematizadas, jerarquizadas y con coherencia interna que posibilitan el desarrollo de una competencia y de uno o varios aprendizajes esperados (de un mismo bloque), en un tiempo determinado. Presentan una situación con problemas por resolver que pone en juego los conceptos, las habilidades y las actitudes que el estudiante debe desarrollar (Ibid, p.51).

Los componentes propuestos y que son integrados en la secuencia didáctica son los siguientes: datos de identificación: referidos al bloque, ámbito tema y aprendizaje esperado. Las actividades previas, el inicio, el desarrollo, en estos dos apartados se implican las estrategias de aprendizaje, y finalmente se presenta el cierre, en el cual se desarrolla una actividad de evaluación.

La aplicación de esta secuencia didáctica, implica un compromiso y un cambio paradigmático de parte de los profesores, ya que: “desarrollar seriamente competencias representa mucho tiempo, pasa por otro compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formación creativas, complejas y diferentes a las sucesiones de cursos y de ejercicios” (Perronoud, 2007, p. 174).

Esta breve aproximación, da cuenta del deber ser propuesto en cuanto a la planeación didáctica basada en competencias y pone en la agenda de la investigación educativa el imperativo de indagar respecto de las prácticas de los profesores con relación a sus ejercicios de diseño de la planeación didáctica, para establecer en qué forma se está llevando a cabo e identificar sus logros o distancias que guarda dicha planeación con relación a los aprendizajes esperados y competencias que son apropiadas por los estudiantes, en el siguiente desarrollo, se aborda lo relativo a las investigaciones ya realizadas en el campo que nos ocupa.

Los antecedentes de la investigación

Struyven y De Meyst (2010), han realizado un estudio en Bélgica, relacionado con las competencias que ha logrado el programa de formación de maestros en educación elemental, dicho programa se instauró desde 1998 y la principal pregunta de investigación que se hacen los investigadores, es acerca si dicha formación en competencias ha logrado sus objetivos, encontraron que al menos en la realidad práctica de su aplicación, las competencias se desarrollan en el currículo de las instituciones formadoras de docentes, pero que el proceso de su logro es aún inacabado en la práctica de los egresados, siendo las competencias más logradas: Profesor como guía del aprendizaje y profesor como experto en la materia y las que están en proceso de logro: Profesor vinculado a los padres de familia y profesor como miembro activo de la comunidad.

Se encontró que son cuatro los principales enfoques para la formación en competencias: a) a través de las prácticas del pre-servicio, b) gracias a la planeación en los programas de formación y a las propias políticas institucionales, c) mediante la integración de los conceptos teóricos de la formación en competencias y los elementos prácticos del plan de estudios y finalmente, d) atender la falta de aplicación en la formación de competencias en la formación de docentes considerando las experiencias formativas de equipos expertos formadores de docentes con equipos más jóvenes trabajando en la misma tendencia.

Podemos apreciar en al menos dos de estos enfoques, que la formación en competencias se auxilia de la planeación docente: primero en las prácticas pedagógicas de los profesores en el pre-servicio y posteriormente en la planeación del propio programa de formación docente.

Louis et al. (2009), en su estudio encontraron que la autoevaluación, la planeación y la autorregulación, son elementos centrales que permiten a los participantes apropiarse de técnicas reflexivas acerca de las competencias alcanzadas, en este caso la planeación es usada en el proceso final de la formación en la competencia, esto es, en su evaluación y reflexión de su logro.

Malm (2009), considera en su investigación que las competencias y cualidades necesarias en la formación de los futuros maestros se constituyen en un punto de partida para una amplia discusión respecto de cómo se involucran las creencias y emociones en el proceso de convertirse en maestro y ello debería de proporcionarnos una nueva visión importante en la planeación de los programas de formación de profesores. En este sentido, la planeación de los programas se fundamenta en una discusión inicial respecto de las competencias requeridas.

Bohlinger (2007-2008), se refiere al discurso de la formación en competencias en el marco de las normas laborales para la Comunidad Europea y discute acerca de la necesidad de uniformar la terminología respectiva a las mismas, para tener claridad y uniformidad en dicho campo discursivo. Esta investigadora aporta la visión de la formación en competencias desde la teoría crítica (Geissler, 1974), en dicha acepción la formación en competencias busca generar una crítica reflexiva, una crítica social y una crítica instrumental y para ello el plan y el diseño en lo general se convierten en una herramienta de dicha crítica, tal cual una mirada crítica sobre un modelado que se realiza, desde esta idea se justifica el uso de la planeación en la instrumentalización de las competencias.

Bixio (2007), describe la importancia que reviste la planeación en el trabajo de los profesores, señala al respecto: “Planificar es reflexionar acerca de la práctica docente y el instrumento de trabajo más importante para el profesor. La planificación debe ser la forma en la que el docente se identifica con su labor, la guía con la que trabaja, su herramienta de trabajo” (p.24).

En esta línea, la planificación por competencias no solo es un medio reflexivo para reorientar la práctica docente, sino una forma de aproximación gradual en el logro de las competencias más genéricas, las que sirven a lo largo de toda la vida (Brossard, 1999).

Cerramos este apartado al referir a Frade (2008), quien aborda en su estudio sobre cognición y competencias, la instrumentación operacional de las habilidades y destrezas y propone a una serie de verbos que encarnan la acción puesta en la competencia, con estas definiciones queda cubierta la parte práctica del diseño y planeación de las competencias, al ser éstas posibles de programar en la enseñanza y en el aprendizaje, es decir, al ser objeto de la propia planeación docente.

Esta planeación de los profesores por competencias, se asume como un factor clave del trabajo docente bajo este enfoque, el dilucidar si la misma se está llevando a cabo, en qué medida de manera exitosa, ligándola al proceso de aprendizaje y logro de las competencias en el aula -a contraparte de que dicha planeación educativa pudiera desarrollarse de forma burocrática y administrativa- se constituye en una fuerte orientación para desarrollar la presente investigación.

Las preguntas de la investigación.

Las cuestiones que son planteadas a fin de orientar la presente indagación son:

¿Cómo se lleva a cabo la planeación docente por competencias de parte de los profesores de educación primaria, atendiendo a sus propias percepciones?

¿En qué medida la planeación docente por competencias es relacionada por los propios profesores, con el logro de competencias concretas en el aula?

Como se puede apreciar, las anteriores preguntas de investigación, conducen a un estudio de percepciones del profesorado acerca de su propio proceso de planeación docente por competencias, primero para describir dicho proceso e identificar determinadas características que lo tipifiquen de alguna forma, posteriormente interesa saber en qué forma y medida, los profesores relacionan su proceso de planeación docente por competencias con el logro de determinadas competencias concretas en el aula, o bien algunos componentes que aproximen al logro de dichas competencias.

Los objetivos de la investigación.

Los objetivos que son planteados en la presente investigación son:

- Caracterizar al proceso de planeación docente por competencias, desde la perspectiva de profesores de educación primaria, en un sector educativo del Estado de Durango.
- Identificar las correlaciones que los profesores de un sector educativo en el Estado de Durango, establecen entre algunos componentes de su planeación

docente por competencias y el logro de aprendizajes esperados o competencias concretas a lograrse en el aula, previstas por dicha planeación.

Estos objetivos, se orientan a clarificar el punto de debate sobre la planeación docente por competencias, que los investigadores han situado sobre dicho campo, esto es, primero determinar cómo se está llevando a cabo la planeación docente por competencias y acto seguido identificar la medida en que dicha planeación docente logra o no logra su cometido en materia de competencias alcanzadas.

La justificación del estudio

Es importante realizar la presente indagación, porque la Reforma Integral de la Educación Básica en México, está en plena implementación (RIEB. 2010), su núcleo central es la planeación didáctica por competencias, así que interesa saber, cómo está siendo implementada dicha reforma por los profesores incorporando su propia perspectiva. Es conveniente identificar algunos puntos deficitarios en el orden de la planeación docente por competencias e incluir dicho conocimiento al cuerpo de experiencias que podrán ser apropiadas por los diseñadores y articuladores de la reforma.

Los profesores requieren a su vez, escuchar la voz de sus propios colegas, reconociendo el saber práctico de su proceso desde una fuente empírica que autorice dicho saber, para que éste pueda ser utilizado en la adopción de nuevas creencias que orienten formas renovadas de la propia práctica profesional. De acuerdo a lo anterior, la presente investigación puede constituirse en un insumo valioso para las comunidades de profesores practicantes que podrán mejorar sus procesos de planeación docente. Así en la medida en que los profesores identifiquen algunas características no deseadas de la planeación que realizan, y/o bien aciertos de la misma, en esa medida podrán desarrollarse procesos reflexivos y de colegiación docente – al nivel de la escuela, de la zona escolar o del sector educativo- que realicen las mejoras requeridas.

Podríamos sumarizar el potencial aporte que la presente investigación puede proporcionar – junto a similares investigaciones en su línea- al definir que en sus resultados proporcionará un saber práctico en materia de implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en México, actualmente en marcha.

Metodología

La investigación que se propone, se desarrolló bajo el método cuantitativo y la técnica de encuesta (Blanco y Rodríguez, 2007), se cuantificaron las variables de la investigación a fin de destacar tendencias y medidas estadísticamente significativas, a fin de describir y caracterizar el fenómeno bajo indagación. Por el nivel del estudio, este fue descriptivo- analítico, por su corte con los datos fue de tipo transeccional, por el diseño del experimento, fue no experimental, en tanto que por el tratamiento de los datos se definió como de tipo correlacional no causal.

Se realizaron diversas extrapolaciones de los datos, desde un comportamiento normal hacia el conjunto de la población estudiada, por lo anterior, el estudio en sus análisis, utilizó medidas estadísticas descriptivas – de tendencia central y de dispersión- a la vez que inferenciales, entre ellas las pruebas correlacionales, con un análisis bivariado, así como la prueba de *t de student* y de diferencias *anova* mismas que respondieron a las preguntas de la investigación.

Fue considerada como población sujeta del presente estudio, al total de profesores y profesoras de educación primaria de un sector educativo del Estado de Durango, que cumplió con la característica de adscribir a escuelas de tipo urbano desarrollado, urbano marginal y rural. Del total de esta población, fue extraída una muestra por racimos, seleccionando aleatoriamente a dos zonas escolares completas de dicho sector educativo; dicha muestra fue estadísticamente válida, y su tamaño con un 95% de confiabilidad, se ajustó a 101 profesores (as).

Previo al acopio de datos, fue diseñado un cuestionario que utilizó la escala de Guttman de uno a siete, dicho cuestionario fue piloteado y le fueron aplicadas diversas pruebas de confiabilidad y validez, tales como el Alpha de Cronbach y la prueba de validez de contenido, según el jueceo de expertos.

Variables e indicadores

Se considera a dos variables fundamentales en la presente indagatoria, como variable independiente se establece a la percepción que tienen los profesores sobre su propio proceso de planeación docente, dentro del enfoque de competencias. Como variable dependiente se considera a los resultados y aprendizajes en los estudiantes, que son percibidos por los profesores, como fruto de dicha planeación docente basada en competencias.

A continuación se desarrolla el ejercicio de operacionalización de las variables de la investigación, a fin de establecer los indicadores con base en los cuales se diseña el instrumento de investigación.

Tabla 1 Operacionalización de la (s) variables de la investigación

Variable	Definición operacional	Dimensión	Subdimensión	Indicadores
1.-Percepción que tienen los profesores sobre su proceso de planeación docente, dentro del enfoque de competencias.	Nivel de aceptación con relación a la norma ideal, de las características que asume la planeación docente propia	Diseño	Formato	Adecuación Presentación Comunicación
			Componentes	Número de apartados: tema bloque, ámbito, aprendizaje esperado. Inicio, desarrollo y cierre. Completitud Diseño que permita aplicar lo aprendido
			Secuencia didáctica	Favorece trabajo colaborativo Consistencia Articulación transversal Integración estrategias Uso de materiales y

			<p>recursos</p> <p>Uso de tiempos</p> <p>Act. De evaluación</p> <p>Guía el proceso</p> <p>Apoya la transversalidad</p> <p>Parte del control</p> <p>Uso remedial</p>
		Fundamentación	<p>Pertinencia</p> <p>Enfoque pedagógico</p> <p>Planeación y desarrollo de la competencia</p> <p>Describe el enfoque Pedagógico</p> <p>Relaciona la competencia al enfoque</p> <p>Integra el enfoque en...</p> <p>Define la competencia</p> <p>Establece aprendizajes esperados que conforman a la competencia</p> <p>Planifica estrategias para el logro de</p>
		Aplicación	<p>Dominio disciplinar</p> <p>Gestión de ambientes</p> <p>Aprendizajes esperados</p> <p>relación contenidos básicos</p> <p>Identifica estrategias-aprendizajes esperados</p> <p>Aplica diversidad de estrategias</p> <p>Inclusión</p> <p>Participación democrática</p> <p>Toma de decisiones</p>

			Transversalidad	<p>Ambiente grato para aprender</p> <p>Ambiente lúdico estimulante</p> <p>Congruencia con los contenidos de los temas transversales de prioridad nacional</p> <p>Vincular los aprendizajes a la vida cotidiana del contexto en donde se desarrolla atendiendo a la diversidad y la interculturalidad</p> <p>Vincula aprendizajes a la vida cotidiana del contexto</p> <p>Temáticas transversales útiles en la reflexión de valores y actitudes</p> <p>Útiles en la formación crítica</p>
		Evaluación	<p>Evaluación para el aprendizaje</p> <p>Diversidad estrategias evaluación</p>	<p>Identifica fallas y aciertos</p> <p>Realiza aportaciones mejora progresiva</p> <p>Actividades-manejo de evidencias del apzje.</p> <p>Aplica la autoevaluación y coevaluación</p>
2.-Logro de aprendizajes esperados o competencias concretas en el aula, producto de la planeación por docente.	Medición y valoración del tipo y cantidad de aprendizajes logrados gracias a la planeación docente por competencias	Medición	Índices de aprovechamiento y/o rendimiento producto del plan	<p>Elevación post de los índices</p> <p>Mantenimiento equilibrado post de los índices</p> <p>Disminución post de los índices</p>

		Valoración	Reflexión crítica sobre lo aprendido desde el plan	Percepción favorable de lo aprendido Percepción desfavorable de lo aprendido Percepción crítica que sugiere desde el plan
			Valoración de la resolución de problemas en situaciones	Reflexión sobre la capacidad y potencialidad de resolución de problemas en los aprendizajes logrados

Como podemos observar, la tabla 1 registró en la operacionalización a un total de 2 variables, la primera de ellas: La percepción que tienen los profesores sobre su proceso de planeación docente, se desagrega en 4 dimensiones, 11 subdimensiones y finalmente en 40 indicadores.

La segunda variable que se registró en la tabla de operacionalización, la referida al logro de aprendizajes esperados o competencias concretas en el aula, se desglosa en 2 dimensiones y 3 subdimensiones, para integrar a un total de 7 indicadores.

A partir de este proceso de operacionalización y la obtención de indicadores, se procedió al diseño del instrumento de la investigación, lo cual se trata en el siguiente apartado.

Diseño del instrumento de la investigación

Como ya se precisó, se diseñó un cuestionario con escala de Guttman con valores de 1 a 7, una tabla del instrumento en cuestión, se presenta para detallar el tipo y número de ítems.

Tabla 2. Tipo y número de ítems del cuestionario diseñado: Planeación didáctica en la escuela primaria, una perspectiva desde los profesores.

Tipo de ítems	Número
Nominales o categóricos	8
Escalamiento Guttman	47
Total	55

Pilotaje y prueba de confiabilidad del instrumento

El cuestionario diseñado fue piloteado con un grupo de la población, obteniéndose el valor alpha .945, con lo cual se define como un instrumento altamente confiable, de

acuerdo a Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004), quienes señalaron que para propósitos de investigación, la confiabilidad de un cuestionario, superior a .90 es altamente confiable.

Análisis de resultados

En este apartado, se describen los resultados de las diversas pruebas estadísticas, a fin de identificar las características de los sujetos respondientes del instrumento y definir las respuestas a las preguntas de investigación.

Sobre las características de los encuestados

La tabla 3, muestra algunas características destacables de los profesores (as) que respondieron el cuestionario. Dichas características se discuten con relación a los acentos más marcados que presentan dichas clasificaciones.

Tabla 3. Características destacables de los encuestados

Característica	Frecuencia	Porcentaje	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Género			Antigüedad		
Mujeres	63	62.4	0-10 años	33	32.7
Hombres	38	37.6	11-20 años	31	30.7
Total	101	100	21-30 años	31	30.7
			Más de 30 años	5	5
			Total	101	100
Característica	Frecuencia	Porcentaje	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Grupos de edad			Escolaridad		
Muy jóvenes	11	10.9	Normal Básica	18	17.8
Jóvenes	25	24.8	Licenciatura	67	67.3
Mediana edad	50	49.5	Maestría	14	13.9
Profrs. con más edad	12	11.9	Perdidos	2	
Total	101	100	Total	101	100
Grado impartido			Curso		
1°.	23	22.8	Planeación		
2°.	25	24.8	Si	76	75.2
5°.	30	29.7	No	17	16.8
6°.	22	21.8	Perdidos	8	
Total	101	100	Total	101	100
Diplomado			Horas		
Planeación			Planeación mes		
Sí	61	60.4	0 a 5 hrs.		
No	35	34.7	6- 10 hrs.	13	12.9
Perdidos	5	5.0	11-15 hrs.	42	41.6
Total	101	100	16- 25 hrs.	17	16.8
			Más de 30 hrs.	19	18.8
				4	4.0
			Total	101	100

Como se puede apreciar en la tabla 3, los profesores (as) respondientes al cuestionario fueron mayoritariamente mujeres, con una mediana edad, con una escolaridad predominante de licenciatura, con un equilibrio marcado en los tres grupos de antigüedad en el servicio: de 0 a 10 años, de 11 a 20 años y de 21 a 30 años, repartiéndose en proporción también equilibrada los encuestados, en los primeros, segundos, quintos y sextos grados, En donde de forma mayoritaria han tomado el curso de planeación y/o el diplomado de planeación, así como predominan los profesores (as) que dedican entre 11 a 15 horas al mes a su planeación didáctica.

Sobre las percepciones de los profesores (as) sobre su proceso de planeación didáctica

La tabla No. 4, muestra los puntajes estadísticamente significativos que desde las percepciones de los encuestados se asignan para cada uno de los ítems referidos al proceso de planeación didáctica; se aplicó una prueba de t de student, para destacar los ítems aprobatorios contra un valor crítico de ponderación al 0.05 de probabilidad de error.

Tabla 4. Análisis de las percepciones de los profesores sobre algunos ítems relativos al proceso de su planeación didáctica

No.	Ítem	Media (X)	Error estándar (e)	Calificación estándar $\mu = 4.5$	Valor de t $T = \frac{X - \mu}{e}$
11.	El formato de mi planeación didáctica permite comunicar claramente, los temas y la secuencia didáctica	5.74	.11139	4.5	11.13*
12.	Los componentes en mi planeación didáctica están completos de acuerdo al enfoque de competencias	5.67	.13284	4.5	8.807*
14.	El diseño de la secuencia didáctica de mi planeación permite aplicar el aprendizaje esperado o competencia en otro contexto	5.49	.11677	4.5	8.47*
15.	El diseño de la secuencia didáctica de mi planeación favorece las estrategias y el trabajo colaborativo	5.68	.10618	4.5	11.11*
16.	Mi planeación didáctica guarda consistencia con los temas y objetivos del programa de educación primaria	5.989	.10509	4.5	14.08*
17.	Mi planeación didáctica se articula transversalmente a través de los temas de importancia nacional	5.29	.11687	4.5	6.759*
18.	Mi planeación didáctica integra estrategias útiles para el logro del aprendizaje	5.82	.10672	4.5	12.36*
19.	Mi planeación didáctica prevé el uso de materiales y recursos para favorecer el aprendizaje	5.87	.10778	4.5	12.71*
20.	Mi planeación didáctica considera el uso de los tiempos para cada secuencia didáctica programada	5.20	.12871	4.5	5.43*
21.	Mi planeación didáctica cierra en su secuencia didáctica con una actividad de evaluación	5.82	.11204	4.5	11.78*
22.	La planeación didáctica la uso como guía en el trabajo docente, exactamente lo que planifico, es lo que realizo en el aula.	5.21	.13171	4.5	5.39*

No.	Ítem	Media (X)	Error estándar (e)	Calificación estándar $\mu = 4.5$	Valor de t $T = \frac{X - \mu}{e}$
24	Mi planeación didáctica es solamente usada como un control administrativo de parte mía y de las autoridades educativas	2.59	.13463	4.5	-14.18
25	En mi planeación docente se describe el enfoque pedagógico desde el cual se sustenta la secuencia didáctica	4.959	.13463	4.5	3.34*
26.	En mi planeación didáctica, se advierte que el sustento pedagógico se relaciona con el enfoque de competencias	5.36	.12104	4.5	7.10*
27.	En mi planeación, el enfoque de competencias está presente y articulado a toda la secuencia didáctica.	5.474	.12042	4.5	8.055*
29.	En mi planeación docente se establecen claramente los aprendizajes esperados como componentes de la competencia	5.88	.12495	4.5	11.044*
31.	Mi planeación, presenta una relación natural entre los aprendizajes esperados y los contenidos básicos de la asignatura	5.65	.12495	4.5	9.203*
32.	En mi planeación docente, se identifican las estrategias relacionadas con cada tipo de aprendizajes esperados	5.52	.11133	4.5	9.16*
34.	Mi planeación docente contempla actividades que promueven la escuela y el aula inclusiva	5.42	.11718	4.5	7.85*
35.	Mi planeación docente demanda en sus actividades, una participación democrática de los aprendices	5.633	.12245	4.5	9.25*
36.	Mi planeación didáctica favorece en su secuencia de actividades, la toma de decisiones compartida	5.673	.11528	4.5	10.17*
37.	Mi planeación didáctica propicia a una comunidad de aprendizaje, en donde existe un ambiente grato para aprender	5.84	.11666	4.5	11.49*
38.	La secuencia didáctica de mi planeación docente, propicia la conformación de un ambiente lúdico estimulante	5.653	.10571	4.5	10.91*
40.	Mi planeación didáctica vincula los aprendizajes esperados a la vida cotidiana y al contexto, atendiendo a la diversidad y a la interculturalidad	5.772	.10798	4.5	11.78*
41.	Mi planeación docente, contempla o vincula las temáticas transversales en la reflexión de los valores y actitudes	5.62	.11580	4.5	9.67*
43.	Mi planeación didáctica por competencias, aplica constantemente la transversalidad a los proyectos educativos adicionales al Programa y Plan de Estudios de Educación Primaria	4.93	.15385	4.5	2.79*
44.	La planeación docente que realizo, es útil en el favorecimiento de la formación crítica	5.656	.10566	4.5	10.94*
45.	Mi planeación docente, su apartado de evaluación logra identificar aciertos y errores del estudiante en el proceso de apropiación de la competencia	5.285	.12478	4.5	6.29*

No.	Ítem	Media (X)	Error estándar (e)	Calificación estándar $\mu= 4.5$	Valor de t $T= X-\mu\div e$
46.	Mi planeación docente, en su evaluación, realiza aportaciones para la mejora progresiva del proceso de enza-apzaje.	5.31	.12925	4.5	6.267*
47.	Mi planeación docente considera el manejo de las evidencias de aprendizaje como insumo de evaluación	5.787	.11776	4.5	10.93*
48.	En mi planeación didáctica, en su actividad de evaluación, se aplican tanto la autoevaluación como la coevaluación	5.61	.13325	4.5	8.33*

La tabla 5, sobre el proceso de planeación didáctica nos permite observar que los ítems altamente aprobatorios son respectivamente: Guarda consistencia con planes y programa de estudio, 14.08*, prevé materiales y recursos, 12.71, Integra estrategias de aprendizaje, 12.36, Vincula aprendizajes al contexto, a lo cotidiano, contemplando la diversidad e interculturalidad, 11.78*, Proporciona un ambiente grato al aprendizaje, 11.49, Establece los aprendizajes esperados como componentes de la competencia, 11.04*, Favorece la formación crítica, 10.94*, Considera evidencias de aprendizaje, 10.93* y propicia un ambiente lúdico estimulante, 10.91*.

Por el contrario, el ítem con un puntaje más bajo resultó ser Mi planeación didáctica es solamente usada como un control administrativo, con un alto puntaje reprobatorio de -14.18, finalmente existen dos puntajes que aunque apenas si son aprobatorios, lo son en una pequeña medida: Transversalidad de la Planeación Didáctica con los proyectos educativos adicionales al plan y programa de estudios, con 2.79* y Mi planeación didáctica describe el enfoque pedagógico con 3.34*.

Lo anterior permite establecer que la planeación didáctica basada en competencias está siendo usada por los profesores y es altamente aprobatoria en el orden de las estrategias, los recursos, la evaluación etc., no se está de acuerdo en absoluto que sea dicha planeación un recurso burocrático, en este punto hay un cambio significativo en la percepción de los profesores, respecto de otros tipos de planeación didáctica empleadas con anterioridad, pareciera en la percepción de los profesores que la planeación didáctica por competencias está integrada al proceso áulico de forma más natural que la planeación por contenidos u objetivos de aprendizaje.

La tabla 5, describe la percepción del impacto de la planeación didáctica basada en competencias en el rendimiento escolar. Veamos su consistencia con el análisis previo.

Se aprecia en la Tabla 5, que los ítems aprobatorios son en ese orden: Fortalezas de la planeación con enfoque de competencias, 7.32*, Se favorecen aprendizajes significativos, 6.78*, Fortalezas de dicha planeación, pero hay necesidad de hacer cambios, 5.31* y, a partir de su utilización, existe elevación de los promedios de aprovechamiento, 2.39*.

En el sentido opuesto, los ítems que mantienen los puntajes más bajos y que desapruaban en el análisis realizado son: Los aprendizajes en este enfoque se dificultan, -3.77, Se han disminuido los promedios de aprovechamiento, -1.067 y se mantienen igual dichos promedios, 0.266.

Tabla 5. Análisis de las percepciones de los profesores sobre algunos ítems relativos al impacto o relación con el aprendizaje de su planeación didáctica

No.	Ítem	Media (X)	Error estándar (e)	Calificación estándar $\mu= 4.5$	Valor de t $T= X-\mu\div e$
49.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, se han elevado en mi grupo, los promedios de aprovechamiento	4.84	.14240	4.5	2.39*
50.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, en mi grupo al menos, los promedios de aprovechamiento se mantienen igual que antes de realizarla	4.54	.15009	4.5	0.266
51.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, en mi grupo al menos, han disminuido los promedios de aprovechamiento	4.03	.44030	4.5	-1.067
52.	Percibo desde mi experiencia en la utilización de la planeación didáctica basada en competencias, que bajo este enfoque se favorecen aprendizajes significativos con una verdadera participación y un ambiente grato	5.44	.13863	4.5	6.78*
53.	Percibo desde mi experiencia en la utilización de la planeación didáctica basada en competencias, que bajo este enfoque, los aprendizajes se dificultan, hay problemas en el dominio de los temas	3.80	.18563	4.5	-3.77
54.	La planeación didáctica desde el enfoque de competencias, tiene componentes muy importantes que tienen que conservarse y fortalecerse, sin embargo se tienen que hacer cambios en dicho enfoque para considerar las particularidades de cada práctica docente	5.21	.13356	4.5	5.31*
55.	La planeación didáctica desde el enfoque de competencias, mantiene una amplia fortaleza referida a la potencialidad y capacidad que despliega dicho enfoque, en la resolución de problemas.	5.43	.12697	4.5	7.32*

Lo anterior refleja plena consistencia entre los ítems de impacto y los de proceso, se aprecia que la planeación didáctica por competencias es percibida por los profesores como una herramienta del trabajo áulico necesaria para favorecer aprendizajes en el aula y para elevar el rendimiento escolar, en contraposición de considerarla un recurso innecesario y burocrático-administrativo.

A continuación en la tabla 6, se abordan las correlaciones significativas altas y positivas, entre los ítems de impacto de la planeación didáctica, con respecto de todos los restantes ítems de contenido de las variables investigadas, dichas correlaciones en el análisis bivariado que se presenta, fueron consideradas solo aquellas iguales y/o superiores a .40 r de Pearson.

Tabla 6. Correlaciones significativas de los ítems de impacto de la planeación didáctica en el aprendizaje (r de pearson significativas mayores a .40) Correlación Bivariada.

No.	Ítems de impacto	Número de ítems correlacionados y valores r pearson
49.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, se han elevado en mi grupo, los promedios de aprovechamiento en diversas asignaturas	15,406/ 18,43/ 25,42/ 30,404/ 31,42/ 32,44/ 36,47/ 38,43/ 42,42/ 44,46/ 45,53/ 47,43/ 52,51
50.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, en mi grupo al menos, los promedios de aprovechamiento se mantienen igual que antes de realizarla	No se encontraron correlaciones significativas con los restantes ítems del cuestionario
51.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, en mi grupo al menos, han disminuido los promedios de aprovechamiento.	No se encontraron correlaciones significativas con los restantes ítems del cuestionario
52.	Percibo desde mi experiencia en la utilización de la planeación didáctica basada en competencias, que bajo este enfoque se favorecen aprendizajes significativos con una verdadera participación y un ambiente grato, formativo	18,519/ 21,455/ 23,415/ 26,539/ 27,429/ 29,478/ 30,603/ 31,499/ 32,41/ 33,445/ 34,41/ 35,519/ 36,553/ 37,504/ 38,57/ 39,44/ 40,539/ 41,622/ 42,51/ 43,437/ 44,567/ 45,429/ 46,508/ 47,412/ 49,515/ 55,618
53.	Percibo desde mi experiencia en la utilización de la planeación didáctica basada en competencias, que bajo este enfoque, los aprendizajes se dificultan	No se encontraron correlaciones significativas con los restantes ítems del cuestionario
54.	La planeación didáctica desde el enfoque de competencias, tiene componentes muy importantes que tienen que conservarse y fortalecerse, sin embargo se tienen que hacer cambios en dicho enfoque	48,433 Una sola correlación encontrada con el ítem 48 $r = .433$
55.	La planeación didáctica desde el enfoque de competencias, mantiene una amplia fortaleza referida a la potencialidad y capacidad que despliega dicho enfoque, en la resolución de problemas	14,432/ 29,405/ 30,407/ 33,414/ 35,402/ 36,415/ 37,414/ 39,430/ 44,458/ 48,402/ 52,618

La tabla 6 muestra que el ítem que guarda el mayor número de correlaciones altas y positivas hacia los restantes ítems de proceso y/o impacto es el ítem 52, mismo que refiere que se favorecen los aprendizajes significativos a través de la planeación basada en competencias, de igual forma, mantienen un importante número de correlaciones positivas y altas -con todos los ítems favorables del proceso de planeación- los ítems 49, el cual es: desde que realizo mi planeación didáctica se han elevado los índices de rendimiento escolar y el ítem 55, que trata sobre las fortalezas y capacidad para la resolución de problemas, desde dicho enfoque de planeación.

En el sentido contrario, los ítems relativos al nulo impacto de la planeación didáctica en el aprendizaje y el rendimiento escolar, los ítems 50, 51 y 53, referidos a: Los promedios se mantienen igual, han disminuido, y los aprendizajes se dificultan, dichos tres ítems no guardan en absoluto una sola correlación alta positiva entre los mismos y los ítems favorables de proceso de la planeación didáctica.

El análisis correlacional permite establecer por tanto, que existen correlaciones positivas altas entre ítems aprobatorios de impacto de la planeación didáctica basada en

competencias con los ítems del proceso de dicha planeación, que son favorablemente percibidos por los profesores.

Finalmente es de destacar que existe una sola correlación positiva alta entre los ítems 48, existen coevaluación y autoevaluación en la planeación didáctica y el ítem 54, fortalezas en la planeación, pero es necesario realizar cambios. Lo anterior es indicativo de que precisamente los cambios que se requiere profundizar en el proceso de planeación didáctica son los referidos a la evaluación. Se puede señalar de manera concluyente, que los aportes fundamentales del enfoque de competencias en la planeación didáctica, de acuerdo a las correlaciones altas positivas encontradas están en el orden de las estrategias al nivel del aula, lo cual es coincidente con lo señalado por Diaz Barriga (2006) y que el principal reto que tiene que resolver dicho enfoque en el campo tanto de la planeación como del aprendizaje es el relativo a la evaluación (Yvon, 2010).

A continuación se describen los resultados obtenidos desde múltiples perspectivas, mismos que corresponden a los diversos grupos de clasificación en que se agruparon los sujetos investigados. La tabla 7, nos presenta lo anterior a través del análisis Anova de diferencia de medias.

Sobre las diferencias significativas en las medias de opinión de los encuestados

Se realizaron diversas pruebas de varianza anova, para determinar si existían o no diferencias significativas en las medias de opinión en los distintos grupos de clasificación de quienes respondieron al cuestionario. La tabla 7 presenta el análisis de las diferencias encontradas, los grupos de clasificación que se analizan, son el género, la antigüedad, el grado que se atiende, los grupos de edad y si los encuestados tomaron o no el curso de planeación didáctica o diplomado así como las horas dedicadas a la planeación didáctica al mes y el nivel máximo de estudios.

Tabla 7. Estudio de varianza anova para diversos grupos de clasificación

Diferencias de medias según...								
No. de Ítem	Género	Grupos edad	Grado que atiende	Tomo el curso de planeación	Tomó el Diploma de planeación	Antigüedad	Horas dedicadas A la planeación al mes	Nivel Máximo estudios
Valores de F significativos 0.05 probabilidad de error								
11		4.435*						
12		2.020*			5.228*			
14		2.779*						
15					5.189*			
16								
17	5.47*		2.815*					
18		2.248*	2.093*	2.007*	6.045*			
19		3.615*			4.182*	2.020*		
20					4.395*			
21					2.717*			
22								3.873*
24	4.297*				2.783*			
25								2.410*
26				2.165*	7.936*			

Diferencias de medias según...								
No. de Ítem	Género	Grupos edad	Grado que atiende	Tomo el curso de planeación	Tomó el Diploma de planeación	Antigüedad	Horas dedicadas A la planeación al mes	Nivel Máximo estudios
Valores de F significativos 0.05 probabilidad de error								
27					7.038*			
29		7.70*			4.947*	5.744*		2.240*
31		3.104*			5.426*			
32		2.474*			3.991*			
34					4.675*			
35					2.802*		2.598*	
36		2.325*			5.963*			
37		2.515*			2.009*			
38					8.175*			
40		2.539*			3.810*	2.492*		2.113*
41					2.433*		2.347*	
43					2.381*			
44				2.129*			2.162*	
45								
46								
47			2.194*		3.175*			
48			2.140*			3.451*		
49	2.126*				2.211*			
50						4.596*		
51					3.278*	7.963*		3.096*
52				4.006*				
53	2.979*				3.049*			5.192*
54					2.524*			
55	6.522*			6.509*				

La tabla 7 muestra que el grupo de clasificación que presenta un mayor número de diferencias estadísticamente significativas, es el grupo que tomó el diplomado de planeación didáctica, dado que registra diferencias en 25 ítems referidos al proceso de planeación didáctica y al impacto de la misma en el rendimiento, en todos los casos, el grupo que tomó el diplomado de planeación didáctica, presenta los puntajes más altos con relación a su percepción favorable del proceso de planeación: formato, diseño, evaluación, estrategias, secuencia didáctica, aprendizajes significativos, componentes completos de la planeación, materiales y recursos, tiempos, resultados en el rendimiento escolar, etc.

El mismo grupo de clasificación, tomó el diplomado de planeación didáctica, presenta diferencias significativas para 4 ítems de impacto de la planeación, por ejemplo, en los ítems 49 y 51, el primero señala que a partir de la planeación didáctica basada en competencias, los índices de rendimiento del grupo se han elevado, mientras que el ítem 51, reconoce lo contrario, que a partir de dicha planeación didáctica, se han disminuido tales índices de rendimiento en el grupo, ante estas opciones, quienes tomaron el diplomado registran altos puntajes referidos a la elevación de los índices de rendimiento escolar y al mismo tiempo son quienes tomaron el diplomado, quienes tienen los puntajes más bajos para acordar en la disminución de los índices de rendimiento, desde que se utiliza dicho enfoque de planeación didáctica.

Otro grupo de clasificación que presentó diferencias significativas importantes, fue el de grupos de edad, registrándose tales diferencias en 12 ítems relativos al proceso de planeación didáctica, en estos casos, correspondió al grupo de los más jóvenes, el de los 25 a los 30 años, el ser más enfáticos en asumirle un carácter técnico a la planeación didáctica y proceder a asignarle los puntajes más altos en cuanto a la aprobación de tales ítems del proceso de planeación.

El grado máximo de estudios fue significativo en seis ítems del propio proceso de planeación didáctica, así como de impacto, por ejemplo, los ítems 51 y 53, referidos a la disminución del rendimiento escolar y a la presentación de dificultades con el aprendizaje a partir del empleo de dicha planeación didáctica, son los profesores de normal básica los que están más de acuerdo con esta afirmación, caso contrario registran aquellos profesores con preparación de maestría, quienes manifiestan desaprobación de tales ítems. Por lo tanto se puede afirmar, que a un mayor nivel de estudios de parte del profesor, se tiende a percibir de manera más favorable a la planeación didáctica basada en competencias con relación al propio proceso de planeación y sus logros de aprendizaje, impactos en el rendimiento, etc.

El género en tanto grupo de clasificación, solo fue significativo en 5 ítems relativos a proceso e impacto de la planeación didáctica, siendo las mujeres, quienes registraron puntajes más altos sobre el impacto favorable de la planeación didáctica, al mismo tiempo desacuerdan de forma significativa en que la planeación por competencias, se use solo como recurso burocrático.

Finalmente, las diferencias significativas en la percepción de acuerdo a la antigüedad de los encuestados se registran en algunos ítems de proceso e impacto, ejemplo en los ítems 29, 48, 50 y 51, siendo los profesores de poca y mediana antigüedad los que califican más bajo a los indicadores de impacto negativo de la planeación didáctica y califican alto a los indicadores favorables de rendimiento escolar.

Conclusiones del análisis

- La planeación didáctica basada en competencias en la escuela primaria, es percibida de manera amplia entre los profesores (as) jóvenes y de menor antigüedad, con un mayor nivel de estudios y que hayan cursado el diplomado en planeación didáctica, como altamente favorable en sus indicadores de proceso y de impacto en el rendimiento escolar.
- El cambio percibido desde los profesores para la planeación didáctica basada en competencias se ubica fundamentalmente en el orden de las estrategias, los aprendizajes esperados como componentes de la competencia, la secuencia didáctica, los componentes, materiales y recursos, los tiempos, el pensamiento crítico, la reflexión de los valores etc.
- Existe poca aplicación de la transversalidad de la planeación basada en competencias hacia los proyectos adicionales al Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria.
- Existe una percepción inicial de parte de los profesores, de que este tipo de planeación se identifica más con el trabajo áulico y con los aprendizajes significativos que guardan consonancia con la profesionalización del trabajo docente, que con el seguimiento burocrático-administrativo propio de la planeación docente por objetivos o contenidos.

- Se identifica un aspecto percibido por los profesores como mejora del propio proceso de planeación basada en competencias, el cual es la integración de distintas formas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se percibe de forma ligera, una asociación entre la presentación de mejores índices de rendimiento escolar, con la planeación didáctica basada en competencias.
- Serán necesarios nuevos estudios de tipo cualitativo, que repliquen el presente análisis, a fin de destacar si la batalla por la apropiación de la planeación didáctica de parte de los profesores, es ganada o perdida y con ello, que está sucediendo en materia de los resultados de la Reforma Integral de la Educación Básica en nuestro país.

Referencias

- Andrade, R. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. En *Ideas Concyteg*. Año 3, No. 39, 8 de sept. De 2008.
- Ángeles, O. (2005). El enfoque por competencias llega a las aulas. En *Educación*, Octubre –Diciembre de 2005.
- Bixio, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Buenos Aires: Edit. Mad.
- Bohlinger, S. (2007-2008). Competences as the core element of the European qualifications framework. Disponible en: *European journal of vocational training* – No 42/43 – 2007/3 • 2008/1 – ISSN 1977-0219. pp. 96-112
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”*. Consultado en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Brossar, L. (1999). Construir competencias, todo un programa. *Entrevista con Philippe Perrenoud. Observaciones recogidas por Luce Brossard*. En *Vida pedagógica* 112, septiembre-octubre 1999.
- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación*. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual, en *Revista Iberoamericana de Educación/de los lectores* No. 524, disponible en: http://www.rieoei.org/rec_dist1.htm
- Eagan, K. (1999). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Temas de Educación Paidós.
- Eagan, K. (2010). *Learning in Depth A Simple Innovation That Can Transform Schooling*. USA: The University Chicago Press.
- E-magister (2010). ¿Porqué un enfoque basado en competencias? En: http://grupos.emagister.com/debate/_por_que_un_enfoque_basado_en_competencias_/1504-33893.
- Fierro, C., Fortoul, B. Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente: Maestros y enseñanza*. Paidós: México
- Flores, M. T. (2008). Prácticas equívocas y absurdos en torno a la planificación. En *Educación Chile, el portal de la educación*. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=191200>

- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Ed. Inteligencia educativa.
- García, I., Núñez, H. (2006). La función educativa y el fundamento académico organizacional en la Universidad. *En Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad de Guadalajara, 2006.
- Geissler, K (1974). *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. Munich, 1974.
- Hogan T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Louys, Amelie; Hernandez-Leo, Davinia; Schoonenboom, Judith; Lemmers, Ruud; Perez-Sanagustin, Mar (2009). Self-Development of Competences for Social Inclusion Using the TENCompetence Infrastructure. Disponible en: *Educational Technology & Society*, v12 n3 p70-81 2009.
- Malm, B. (2009). Towards a New Professionalism: Enhancing Personal and Professional Development in Teacher Education. Disponible en: *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(1), 77-91 Feb 2009
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao.
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México, Grao: p. 173-181.
- Porter, V. M. (2003). *La universidad de papel*. México: CEIICH UNAM
- RIEB. (2009). Curso básico de formación continua para maestros en el servicio. *El enfoque de competencias en la educación básica 2009*. México: SEP.
- RIEB. (2010). *Reforma integral de la educación básica*. Disponible en: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/index.php>
- Struyven, K., De Meyst, M. (2010). *Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View* Disponible en: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v26 n8 p1495-1510 Nov 2010.
- SEP. (2010). Curso básico de formación continua para maestros en servicio. *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México: Autor.
- SEP, DGDC.(2010) *Competencias, Aprendizajes Esperados y Propuestas de Trabajo de las Asignaturas Contenidas en los Programas de Estudio 2009*.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, enero-diciembre de 2007. 14-28
- Ybon, F. (2010). *La importancia de la evaluación en el nuevo enfoque (crónica de un fracaso)*. Université de Montreal. En *Materiales Complementarios en RIEB* (2010). <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/index.php>

INVENTARIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LOS UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE LA SALUD ¹

Ma. Martha Marín Laredo (1), Dolores Gutiérrez Rico (2), Claudia G. Álvarez Huante (3) y Carlos Gómez Alonso (4)

-
- 1.- Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad de Durango Campus Morelia. Profesora- investigadora de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. marthita_marin@yahoo.com.mx
 - 2.- Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora- investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango. lolarico@hotmail.com.
 - 3.- Estudiante de Maestría en Educación. Profesora de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. klauz_3@hotmail.com
 - 4.- Matemático. Profesor de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. gomezal@imss.gob.mx
-

Nombre: Inventario de Necesidades de Formación Docente para los Universitarios del Área de Salud

Nombre Abreviado: INFD

Estructura:

El INFD está conformado por seis dimensiones:

- Planificación de la enseñanza,
- Métodos didácticos
- Estrategias de enseñanza
- Relación profesor-estudiante
- Tecnologías en la enseñanza
- Evaluación educativa

Se estructuró en 31 reactivos en total, las respuestas para cada uno de los ítems, están organizadas en un escalamiento tipo Lickert, con la opción de cinco valores.

¹ Marín, M. M.; Gutiérrez, D.; Álvarez, C. G. & Gómez, C. (2011). Inventario de Necesidades de Formación Docente para los Universitarios del Área de la Salud (Ficha Técnica). *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 97-100

Propiedades Psicométricas:

Para asegurar la validez de contenido se consultaron a seis expertos en educación, que contaran con un perfil idóneo: los expertos en cuestión tienen Doctorado, publicaciones en revistas científicas y algunos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores. A los expertos se les solicitó que valoraran si el ítem o reactivo formaba parte de la dimensión de estudio.

Para evaluar cada ítem se utilizó la siguiente escala:

- 0 el ítem no pertenece a la dimensión de estudio.
- 1 el ítem probablemente no pertenece a la dimensión de estudio.
- 1 el ítem probablemente si pertenece a la dimensión de estudio.
- 2 el ítem si pertenece a la dimensión de estudio.

Con las respuestas de los expertos se obtuvo la media de cada ítem y las que fueron menores de 1.5 se eliminaron; esto de acuerdo a la referencia dada por Barraza, 2007. Con los ítems restantes se observó la media de cada dimensión y la general del inventario.

Tabla No. 1. Resultados de validez de contenido por dimensión y general

Dimensión/ general	Valor obtenido	Rangos de valores			Observaciones
		1.6 a 2.0	2.1 a 2.5	2.6 y más	
		Débil	Aceptable	Fuerte	
Planificación docente	2.8			X	
Métodos didácticos	2.7			X	
Estrategias de enseñanza	2.9			X	
Relación profesor-estudiante	2.7			X	
Tecnologías en la enseñanza	2.7			X	
Evaluación educativa	2.8			X	
Total dimensiones	2.7			X	

Fuente: elaboración propia.

Se piloteo con 34 profesores de base de las facultades de Enfermería y Odontología. El INFD presentó una confiabilidad de .97 en Alfa de Crombach y de .97 por el método de mitades, (Spearman Brown y Guttman). Se utilizó el programa SPSS ver.18.

Instrumento:

Instrucciones: en una escala del uno al cinco (**donde uno es poco y cinco mucho**) señale su necesidad de formación docente para cada uno de los ítems que se presentan. (**Marque con una X equis, solo una respuesta.**)

Necesidades de formación docente sentidas por los profesores universitarios	1	2	3	4	5
Planificación docente: conocimiento sobre					
1. Elaboración de unidades de aprendizaje (asignatura).					
Necesidades de formación docente sentidas por los profesores universitarios	1	2	3	4	5
2. Organización de estrategias y tiempo para logro de objetivos.					
3. Estructuración de competencias a desarrollar por los estudiante					
4. Selección de métodos didácticos de acuerdo a unidad de aprendizaje, objetivos y características de los estudiantes					
5. Proceso de evaluación de cada contenido de la unidad de aprendizaje					
Métodos didácticos: conocimientos y habilidades sobre					
6. Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico					
7. Método de Aprendizaje Basado en Proyectos					
8. Método de Aprendizaje Basado en Problemas					
9. Método de Aprendizaje Basado en Estudios de Estudio de Casos					
10. Método de Aprendizaje Basado en el Servicio de la Comunidad.					
11. Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo					
Estrategias de Enseñanza: conocimientos, habilidades sobre la					
12. Desarrollo de estrategias preinstruccionales: objetivos, organizadores previos, cuadros C-Q-A, discusión guiada...					
13. Desarrollo de estrategias coinstruccionales: redes y mapas conceptuales, analogías, señalizaciones internas y externas al discurso escrito...					
14. Desarrollo de estrategias posinstruccionales: resúmenes finales y organizadores gráficos					
Relación profesor- estudiante: conocimientos y habilidades sobre					
15. Estrategias motivacionales					
16. Manejo de Grupos					
17. Relaciones Humanas					
Evaluación Educativa: conocimientos y habilidades sobre					
18. Evaluación Diagnóstica					
19. Evaluación Formativa					
20. Evaluación Sumativa					
21. Estrategias para evaluar el desempeño del					

estudiante(rubricas, portafolios de evidencias digital)					
22. Autoevaluación					
23. Coevaluación					
24. Heteroevaluación					
Tecnologías en la Enseñanza: conocimientos sobre					
25. Manejo de la computadora					
26. Elaboración de presentaciones gráficas en (power- point)					
27. Manejo del Excel					
28. Manejo del cañón electrónico					

Necesidades de formación docente sentidas por los profesores universitarios	1	2	3	4	5
29. Diseño de material multimedia					
30. Trabajos en línea (tareas, foros cuestionarios)					
31. Diseño de Comunidades de Conocimiento					

Interpretación:

Para la interpretación del nivel de necesidad de formación docente se toma en cuenta la siguiente escala de valores de (Gutiérrez, Bayona, Nájera y Ruiz, 2009).

Poco	Regular	Necesario	Más que necesario	Vital
0.5-1.49	1.50-2.49	2.5.-3.49	3.5-4.49	4.5-5.0

Referencias:

- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 2, 12-13. Consultada el 18 de marzo 2011.
- Gutiérrez R, D; Bayona S, M; Nájera V, J y Ruiz R, J (2009). Necesidades de formación docente en el Ámbito de la innovación educativa, una aproximación cuantitativa: el caso de la Facultad de Derecho. Estudiantes y profesores en perspectiva. *Investigación educativa en (y desde) la universidad pedagógica de Durango*. En www.upd.edu.mx/librospub/libros/aluprofe.pdf. Consultada 11 de febrero de 2010.

INVENTARIO DE ATRIBUCIONES CAUSALES A LA ELECCIÓN DE PAREJA ¹

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como profesor investigador en la Universidad Pedagógica de Durango

Nombre: Inventario de Atribuciones Causales a la Elección de Pareja

Nombre Abreviado: IACEP

Estructura:

Este inventario consta de diez ítems que se pueden responder mediante un escalamiento tipo lickert de intensidad compuesto por cuatro valores: nada, poco, algo y mucho. El inventario se diseñó cubriendo los dos tipos de atribuciones que establece Heider (1958): internas y externas. Los ítems correspondientes a cada uno de los dos tipos de atribuciones se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1. Ítems del Inventario correspondientes a cada uno de los tipos de atribuciones causales

Tipo de atribución causal	Ítems
Internas	1, 2, 4, 5 y 7
Externas	3, 6, 8, 9 y 10

Propiedades Psicométricas:

Una vez aplicado, el inventario obtuvo una confiabilidad de .79 en alfa de cronbach; este nivel de confiabilidad puede ser considerado, bajo la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2006), como respetable. También se obtuvieron evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el procedimiento denominado validez de consistencia interna. En el caso de la validez de consistencia interna de todo el inventario se encontró que todos los ítems se correlacionan, con un nivel de significación de .00, con la media global de la escala

¹ Barraza, A. (2011). Inventario de Atribuciones Causales a la Elección de Pareja (ficha Técnica). *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 101-103

Aplicación:

El IACEP es autoadministrado y puede ser aplicado de manera individual o grupal; el tiempo de resolución no excede de 10 minutos.

Instrumento

Instrucciones: Este cuestionario contiene 10 preguntas que expresan razones que las personas consideran importantes para la elección de su pareja. Las preguntas están planteadas con cuatro opciones de respuesta, de tal manera que usted pueda decir que tanto influyó esa razón para que usted eligiera a su pareja actual. Por favor marque con una **X** la opción que considere conveniente.

¿QUÉ TANTO INFLUYÓ PARA QUE USTED ELIGIERA A SU PAREJA ACTUAL:	Nada	Poco	Algo	Mucho
1.- El que usted lo/a observara muy atractivo/a				
2.- El que usted pensara que era la persona que lo/a entendía mejor				
3.- El que sus ingresos económicos le permitirían a usted obtener una estabilidad económica				
4.- El que usted se sintiera atraído sexualmente por él o ella				
5.- El que usted lo/a consideraba una persona interesante				
6.- El que sus amigos/as lo/a consideraban adecuado/a para usted				
7.- El que usted lo/a viera como una persona divertida				
8.- El que fuera aceptado/a por su familia				
9.- El que su familia, de donde provenía, le permitiera a usted mejorar su estatus social				
10.- El que su profesión fuera bien vista por sus familiares y amigos				

Clave de corrección:

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 7 ítems de los 10 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular. Para su interpretación es necesario obtener el índice de cada ítem, o de cada dimensión, según sea el interés; se recomienda seguir los siguientes pasos:

- A cada respuesta de la escala se le asigna un valor ya preestablecido. Se recomienda 0 para nunca, 1 para poco, 2 para algo y 3 para mucho.
- Se obtiene la media por cada ítem y se transforma en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje, se interpreta con el siguiente baremo: de 0 a 33%: nivel bajo; de 34% a 66% nivel medio; y de 67% a 100% nivel alto.
- Para cada dimensión se procede obteniendo la media respectiva e interpretándola con el baremo ya mencionado

Referencias

- Barraza, A. & Tremillo, L. F. (2009). Atribuciones causales a la elección de pareja en una muestra de profesores de educación básica de la ciudad de Durango. *Visión Educativa IUNAES*, 3(8), 16-26
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros & M. González (comp.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, (pp. 139-166). México: Trillas.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, USA: Wiley.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” con dos árbitros.

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Los trabajos que no sigan este estilo de publicación serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.