



**Estrategias y acciones
que fortalecen la autonomía
de gestión en el CTE**

DOSSIER

**Política educativa en México.
Apuntes para su discusión
desde la profesionalización
y la investigación en educación**

**La eficacia docente
dentro del marco
de la evaluación educativa**



Director General

Mtro. Arturo Vázquez Marín

Subdirector

Mtro. Luis Carlos Silva Pavía

Coordinadora Editorial

Mtra. Irma Elena Vázquez Pérez

Consejo Editorial

Fátima Anaya Ramírez

Beatríz Anguiano Escobar

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez

Evangelina Cervantes Holguín

Ramón Leonardo Hernandez Collazo

Luis Arnulfo Ponce Loya

Jorge Sandoval Aldana

Sara Torres Hernández

Irma Elena Vázquez Pérez

Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

Diseño gráfico

Jesús Manuel Ponce Calderón

Dictaminadores edición 20

Beverley Argus-Calvo

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez

Mario Martín Astorga Olivares

Celia Carrera Hernández

Silvia Coronado Varela

Esteban García Hernández

Juan Carlos García Valtierra

Abril Leal Seáñez

Angélica López Muñoz

Araceli Mata Uribe

Alan Marcos de Niro Moncada Moncada

Arturo Olivares

Fernando Pacheco Rios

Francisca Quezada Venegas

María Isabel Quiroz Jaquez

José Ramos Trevizo

Pedro Rubio Molina

Diana Soto Mercado



Rumbo Educativo, Año 16, No. 20, agosto - diciembre 2016, es una publicación semestral del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Avenida División del Norte 3707, Col. Altavista, Chihuahua, Chihuahua, C.P. 31200, Tel. (614) 414-2676,

www.cchep.edu.mx, rumboeducativo@cchep.edu.mx, Editor responsable Irma Elena Vázquez Pérez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-070211161400-102, ISSN 2395-9789, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Graficos del estado de Chihuahua, en Chihuahua, Chih., Calle 4ta. No. 3013 Col. Santa Rosa C.P. 31050, Tel. (614) 429 3491.

Este número se termino de imprimir el 16 de diciembre de 2016 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total por cualquier método o medio de esta publicación.



Editorial	Director General de CCHEP Mtro. Arturo Vázquez Marín	2
Investigación	Diagnóstico de la violencia en la escuela Ignacio Allende	4
	La validación del conocimiento matemático, un eslabón oculto en el proceso didáctico	11
	Transformación o ¿simulación? en la práctica del CTE en educación básica	17
	Concepciones del profesorado sobre el derecho a aprender: el caso de una secundaria técnica federaliza en la ciudad de Chihuahua	24
Ensayos	Estrategias y acciones que fortalecen la autonomía de gestión en el CTE	32
	La evaluación docente: El profesor como principal protagonista de la calidad educativa	41
	La evaluación de aprendizajes y su incidencia en la profesionalización docente	45
	La eficacia docente dentro del marco de la evaluación educativa	50
Reseña	La educación emocional, características y postulados	55
De nuestra institución	CCHEP presente en el Encuentro de Investigación Educativa 2016	59
	CCHEP firma convenio con UTEP	60
	Rumbo Educativo presente en el Quinto Seminario Entre Pares, promovido por CONRICYT	61
	Participación en V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales	62
	Presentación del libro, la transposición pragmática como práctica de significación en Educación Primaria	63
	Estrategias y acciones que fortalecen la autonomía de gestión en el Consejo Técnico Escolar	65
	Participación CIIE 2016 ITESM	66
	Presentación de la revista Rumbo Educativo edición No. 19, en CCHEP extensión Cuauhtémoc	67
Dossier	Política educativa en México. Apuntes para su discusión desde la profesionalización y la investigación en educación	69
	La incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la educación en México	71
	Educación Digital, la política educativa y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en México	75
	La deserción escolar en la Educación Media Superior y su atención desde la política educativa	79
	La evaluación de los aprendizajes en educación secundaria	83
	Del énfasis en las tareas administrativas al énfasis en el apoyo académico: Retos de la transición de la supervisión escolar	87
	Fenómeno del plagio académico en la educación superior mexicana: propuesta de agenda proactiva y reactiva de política educativa	92



En la construcción de un nuevo número de nuestra revista, siempre van implícitos el desafío y la responsabilidad por presentar aspectos relevantes del sector educativo; de las escuelas, los procesos académicos, de los protagonistas que intervienen en el hecho educativo y los factores que se asocian con la calidad de la educación en general. Se distingue siempre el tema de formación y profesionalización docente y últimamente se ha destacado por su importancia el de la evaluación.

Sin duda todos los asuntos se derivan de trabajos de investigación, algunos de ellos se gestan en las mismas aulas del CCHEP y otros son productos del

trabajo colegiado de los catedráticos y alumnos, o bien de los cuerpos académicos de nuestra institución, contamos también con las colaboraciones de investigadores externos.

Hace poco tiempo me tocó participar en la presentación del informe de investigación de las estrategias y acciones que fortalecen la autonomía de gestión en el CTE, un trabajo realizado por uno de los CA de Unidad Chihuahua, la experiencia además de emocionante resultó sumamente reveladora, pues de la resistencia inicial por la presencia de los maestros del CCHEP en su colectivo escolar, pasamos a la aceptación y creo hasta la integración de los observadores con los diferentes personales, por lo menos en la parte afectiva. Pude presenciar el gran interés y diría un poco de preocupación por conocer los resultados de esa investigación, esto se reflejaba en los rostros de cada uno de los presentes, autoridades escolares, directores y miembros de los personales. Al final de este evento en donde se destacaron las fortalezas y áreas de oportunidad de los CTE, resultó muy grato escuchar como todos los presentes felicitaron al equipo del CCHEP y externaron su intención de trabajar especialmente en corregir lo que de acuerdo a la investigación era una área de oportunidad, no hubo molestia alguna, reclamo o la menor evidencia de decepción o desánimo.

La conclusión es muy sencilla, los docentes estamos trabajando en equipo en las escuelas de los diferentes niveles, abiertos a la observación y al análisis de nuestra labor, todavía más, queremos corregir lo que no es una fortaleza y convertirla a positivo, es decir perseguimos para quienes aún no lo creen, el objetivo de mejorar la calidad de nuestro trabajo en los centros escolares, la sociedad en su conjunto debería de enterarse y apreciar esto.

Pero además y no menos importante, la planeación de actividades basadas en investigaciones como la mencionada nos hace sentir mayor confianza en lo que debemos hacer para mejorar; la investigación como base para la toma de decisiones es fundamental



si en realidad queremos crecer cualitativamente en lo que al rendimiento académico se refiere.

Recientemente comenzó una nueva administración estatal, en lo que respecta a Educación, esperamos que se tenga una visión amplia y objetiva del sector, los actores protagonistas seguimos siendo los mismos y aunque las visiones cambian de acuerdo al funcionario en turno, las expectativas se repiten, esperamos una política educativa que deje de culpar al docente por los resultados que reflejan los índices educativos y que se traduzca en apoyos para su labor y facilidades para su profesionalización, deseamos una responsabilidad compartida en donde como escuché recientemente, se entienda que la pedagogía de la escuela sólo refuerza y nutre la cultura que se vive y se apropia en el hogar.

“Rumbo Educativo” presenta a todos ustedes estos ensayos, investigaciones, reseña y un espléndido trabajo a manera de Dossier sobre la “Política educativa en México”; no podía faltar el apartado de nuestra institución en donde hacemos un recuento de los eventos más destacados que nuestro centro ha llevado a cabo o en los que participa con la presencia de los integrantes de su colectivo docente.

Espero que lo disfruten y los invito a colaborar en las próximas ediciones de la revista.

*Mtro. Arturo Vázquez Marín
Director General de CCHEP*

Misión

Transformar positivamente el sistema educativo a través de la formación de profesionales de alto nivel, así como de la generación, aplicación y difusión del conocimiento educativo.

Visión

Ser una comunidad de aprendizaje con una sólida identidad, prestigio y reconocimiento académico; con programas de calidad y pertinencia social, que genera un alto impacto en la formación del profesorado y en la transformación positiva del sistema educativo.

Valores

Ética. La congruencia entre el sentir, pensar y actuar del profesional de la educación.

Responsabilidad. El compromiso de que los cambios ocurran de forma eficaz y eficiente.

Calidad. Los procesos administrativos y académicos se desarrollan con base en normas; los productos de investigación y difusión tienen valor científico y académico.

Inclusión. Responder al reconocimiento de lo diverso y la apreciación de los demás, así como la capacidad de convivir, respetar y trabajar con otros, comprometidos todos con el desarrollo de la comunidad educativa.

Sentido Crítico. Reflexionar y actuar sobre la realidad para su transformación.



Diagnóstico de la violencia en la escuela Ignacio Allende

Julieta Berenice Herrera Guerrero

July_herrera11@hotmail.com

Resumen

La presente investigación fue realizada con el fin de indagar y conocer las percepciones de los estudiantes que cursan quinto y sexto de primaria, al igual que los docentes que laboran en dicha institución denominada “Ignacio Allende” acerca de la violencia que se suscita dentro de la escuela.

Con el apoyo de la aplicación del instrumento CUVÉ (Cuestionario de Violencia Escolar) el cual fue destinado a los alumnos y un guion de entrevista dedicado a los docentes de la escuela primaria se permitió conocer las percepciones acerca de la violencia del profesor hacia el alumnado, violencia verbal y física entre alumnado y la exclusión social que se percibe dentro de la institución.

Posteriormente, por medio de tablas y gráficas se logró determinar los porcentajes de los diferentes tipos de violencia que perciben los alumnos, en cuanto a las entrevistas después de ser transcritas se organizaron en las diferentes categorías de la violencia, con la finalidad de comparar lo que perciben los educandos con los profesores y con el apoyo de sustento teórico con respecto a las diferentes categorías.

Algunos de los resultados relevantes es que a partir de las entrevistas se logró percibir que los docentes aunque trabajen en torno a la convivencia escolar, en conjunto para satisfacer las necesidades con respecto a la ruta de mejora, presentando y cumpliendo una organización de guardias en el recreo, coinciden que se presenta violencia.

Respecto a los alumnos y docentes de la institución perciben los diferentes tipos de violencia, al realizar

dicho análisis se logra detectar que la más frecuente respecto a las estadísticas de los cuestionarios aplicados para los alumnos, tanto como las respuestas de lo que observan los docentes en la escuela y salón de clases, se denota como la más grave la violencia verbal entre alumnado.

Palabras clave

Percepción de la violencia, violencia en la escuela, alumnos, docentes, Educación básica.

Fundamentos

La violencia es resultado de múltiples factores, es un fenómeno presente en las sociedades actuales y la escuela no permanece ajena a ella, en algunas situaciones la reproduce y en otras la genera. Es así que éste apartado surge de una revisión de diferentes autores, para ir adentrándose en la temática de la violencia, agresividad, tipos de violencia, causas, consecuencias, percepciones, entre otros aspectos que envuelven dicha problemática.

Oñate y Piñuel y Zabala (en Muñoz, 2008) identificaron 25 formas de manifestar violencia hacia los compañeros en la escuela; esto muestra que existe una gran variedad de expresiones de violencia en la escuela, aunque muchas de éstas permanezcan “invisibles”.

El Artículo 3° constitucional establece que la educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad



e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

En el mismo sentido normativo, el artículo 33 de la Ley General de Educación establece que las autoridades educativas “apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad, solidaridad entre los hijos, la prevención de la violencia escolar desde el hogar y el respeto a maestros”. Esto se refiere a que se debe trabajar en conjunto para erradicar situaciones de violencia en la vida en sociedad y contribuir a la mejor convivencia humana.

Por otra parte, se ha establecido una relación directa entre la violencia y el bajo rendimiento escolar. Según Scheerens y Bosker (1997) confirman el hecho de que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y abandono escolar.

Conductas negativas de los maestros hacia los alumnos tienen consecuencias que perjudican el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, afectando directamente las relaciones interpersonales; y esto trae como consecuencia la disminución de la autoestima que dificulta la integración en el ámbito escolar e influyen en funcionamiento normal del aprendizaje (Olweus, 1998).

La cultura juega un papel fundamental en la configuración del ser humano como pacífico, un ser vivo que tiene una biología que le induce agresividad. Pero la cultura también puede hacer lo contrario e hipertrofiar la agresividad natural convirtiéndola en violencia (Sanmartín, 2006).

Romagnoli (2007) expresa que muchas veces la raíz de la violencia en la escuela suele ser:

- La falta de autoridad de los profesores, un estilo de relación autoritaria y/o violento.
- La falta de pautas claras en el colegio para hacerle frente.
- La incapacidad para detectar a las víctimas porque éstas y los agresores en general no buscan hablar sus problemas ni con sus padres ni profesores.
- La falta de personas o lugares apropiados en el colegio para ayudar a las víctimas, donde los testigos puedan denunciar sin temor a ser ellos la próxima víctima.

Ortega y Del Rey (2002) identifican el problema de la violencia escolar como un conjunto de fenómenos que afectan la buena convivencia del centro educativo. Desde ese punto de vista, establecen cinco categorías: 1) vandalismo, o violencia contra las pertenencias del centro; 2) disruptividad, o violencia contra las tareas escolares; 3) indisciplina, o violencia contra las normas del centro; 4) violencia interpersonal y 5) la violencia que puede convertirse en criminalidad cuando las acciones tienen —o pueden tener— consecuencias penales.

La violencia escolar se presenta de diferentes maneras: física, verbal, exclusión social o interrupción en el aula. Se denomina violencia física a aquella en la que existe algún tipo de contacto material para producir el daño. Se puede distinguir una violencia física directa, en la que el contacto es directo sobre la víctima; por ejemplo, una pelea o un golpe, de una violencia física indirecta, en la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima; por ejemplo, robos, destrozos o esconder cosas (Álvarez, 2013).

El fenómeno de la violencia ha invadido la vida cotidiana de las personas, se ha infiltrado en barrios, calles, talleres, oficinas, hogares y ha llegado también a las instituciones educativas. Los medios de comunicación se han encargado de mostrar a la sociedad los niveles de violencia generados en escuelas, colegios y universidades, tanto a nivel nacional como internacional. A gran cantidad de



niños y jóvenes les ha correspondido ser testigos de violencia física o psicológica, maltrato o intimidación verbal (Artavia, J. 2014. Revista Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica).

Planteamiento del problema

La preocupación por investigar la violencia que se produce en el ámbito escolar radica en la urgencia de hacerla visible, conociendo las percepciones de violencia que se generan de maestro al alumno y viceversa, con relación a la violencia verbal y física ya sea directa o indirecta entre estudiantes, así como las conductas disruptivas y la exclusión social que se presentan en el centro escolar.

Pregunta central de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los docentes y estudiantes acerca de la violencia que se suscita dentro de la escuela?

Preguntas de investigación

¿Cuál es la percepción de los estudiantes ante la violencia que ejerce el profesor hacia el alumnado?

¿Cuál es la percepción de los docentes ante la violencia del profesor hacia el alumnado?

¿Cuál es la percepción de los docentes ante la violencia institucional en su centro escolar?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes y docentes ante la violencia física y verbal por parte del alumnado?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes y docentes ante la exclusión social?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes y docentes ante la disruptión en el aula por parte del alumnado?

Diseño de la investigación

La investigación se realizó con un enfoque mixto. Al respecto, Creswell (2008) argumenta que la investigación mixta permite integrar en un mismo estudio metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales.

El diseño empleado es el llamado “Estrategia secuencial explicatoria”, en la que los resultados cualitativos los utiliza para explicar resultados cuantitativos, el orden es cuantitativo → cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones.

Por otra parte, la investigación se sitúa como un estudio de caso único -la violencia en la Escuela Primaria Ignacio Allende de la ciudad de Chihuahua- mismo que fue seleccionado de manera intencionada. Es importante destacar que los resultados son válidos para ese caso, pero no generalizables, por lo que no se puede inferir que los resultados aquí obtenidos se puedan inferir al resto de las escuelas primarias.

Técnicas e instrumentos

Uno de los instrumentos empleados fue un cuestionario de Violencia Escolar (CUVE), propuesto por Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) y validado para México. El instrumento presenta una serie de preguntas que corresponden a una estructura en diversas categorías las cuales están relacionadas con la violencia de profesorado hacia alumnado, violencia física directa entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal entre estudiantes, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, exclusión social, y disruptión en el aula. Cada una de las categorías permitiendo analizar las percepciones de los encuestados.

Se centra específicamente en la percepción del alumnado sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar protagonizados por estudiantes y profesorado. Es importante cuestionar y conocer las percepciones de los principales actores que son los alumnos, para analizar el papel que juegan los compañeros y maestros que conviven diariamente con ellos. Otra técnica que se aplicó fue entrevistas a docentes con base en el “Guion de entrevista para maestros sobre percepción de la violencia”.

La población que participó en esta investigación fueron alumnos, personal docente y directivo. Los



111 alumnos participantes fueron convocados a resolver un cuestionario de los grados de 5° y 6° de nivel primaria, sus rangos de edad se localizan entre 10 a 12 años. La mayoría de los encuestados se encuentran en una edad entre 10 a 11 años, lo cual corresponde a un 88.3.3%, existe solamente un 2% de encuestados que presentan la edad de 9 y 13 años (Ilustración 1).

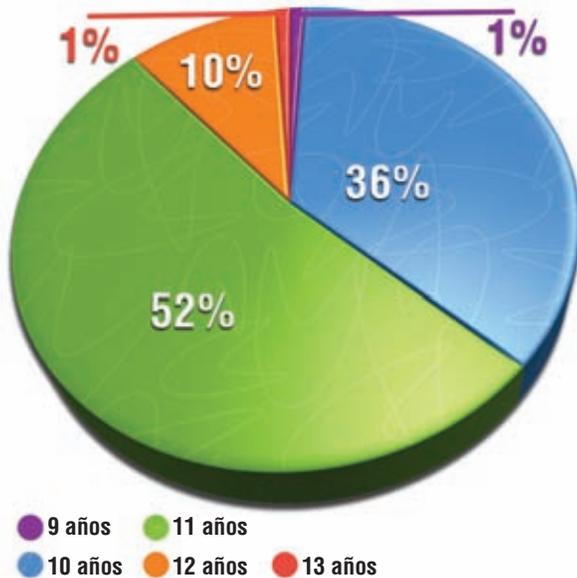


Ilustración 1 Edad de alumnos participantes

Del total de los alumnos encuestados, corresponde a un 46.8% de hombres, dando un total de 52 niños y en el caso de las mujeres un 53.2% con una totalidad de 59 niñas (Ilustración 2).

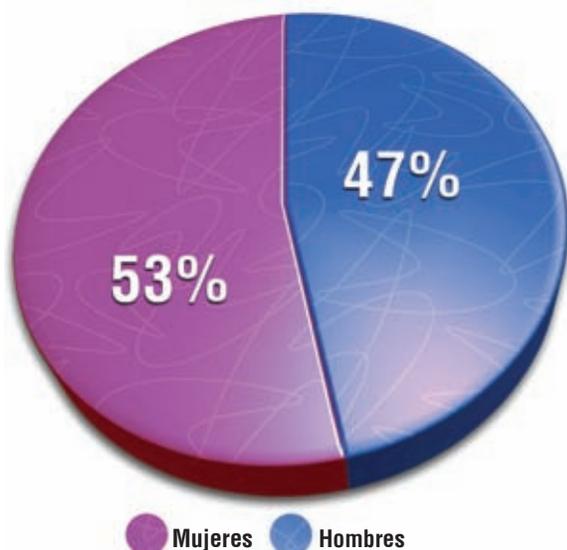


Ilustración 2. Distribución de participantes por sexo

La plantilla docente entrevistada corresponde a 5 maestros de los grados de 4°, 5° y 6°, 1 directivo y 1 maestra de apoyo de la USAER. La antigüedad en el servicio va desde los 7 hasta los 23 años de servicio. Todos poseen estudios de licenciatura, una tercera parte poseen maestría y un docente estudia doctorado.

Procedimiento

Se invitó a la directora de la institución a acerca de la investigación a realizar; con su autorización se programó aplicación del CUVE a los grupos de quinto y sexto y las entrevistas a docentes. Cada maestro aplicó el cuestionario a su grupo. Se procesaron los datos con el programa SPSS. Posteriormente, se programaron las entrevistas a los maestros de la institución, a partir de las clases especiales que tenía cada uno de los grupos. Las entrevistas se llevaron a cabo en un anexo de la dirección, con la finalidad de propiciar un ambiente agradable. Los maestros respondieron de manera positiva ante las entrevistas, expusieron sus percepciones y platicaron tanto anécdotas como experiencias relevantes de su trayectoria docente. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, se interpretaron con base en matrices.

Resultados

Violencia del profesor hacia alumnado

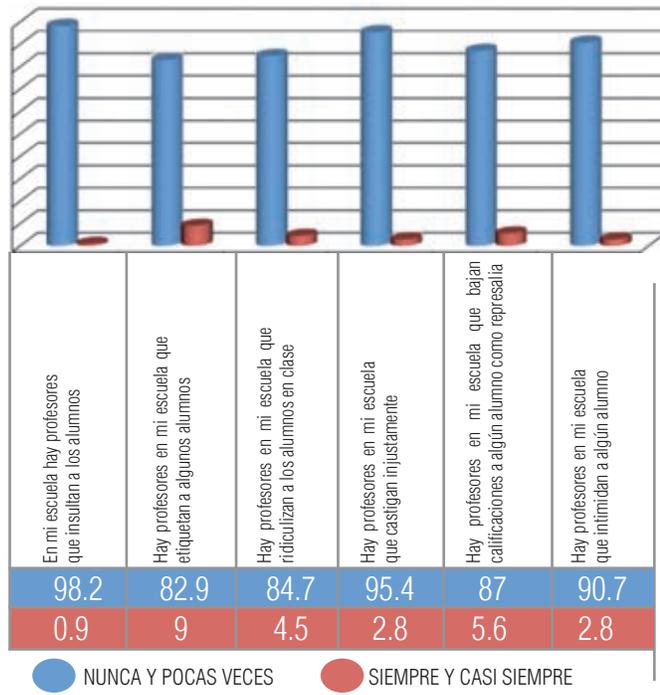
Algunos profesores reflexionaron e incluso confirmaron que sí ejercen violencia a su alumnado. Al reflexionar sobre esta respuesta los docentes están efectuando una violencia física indirecta, ya que están dañando sus materiales, al igual de la manera que los están evidenciando a los alumnos. Se puede considerar como una consecuencia ante su acto, pero no deja de ser un acto violento hacia el alumno.

Uno de los docentes reflexionó y contribuyó a aceptar que sí ha ejercido violencia hacia sus alumnos, por mínima que sea, o por el simple hecho de ser la autoridad y “controlar la disciplina” en el grupo. Otro docente expresa que cotidianamente pueden llegar a etiquetar a los alumnos, a partir de los resultados que se arrojó de los cuestionarios que contestaron los educandos, la cuestión más elevada



fue “Hay profesores en mi escuela que etiquetan a algunos alumnos”.

VIOLENCIA DEL PROFESOR AL ALUMNADO



Para los docentes es difícil aceptar que en ocasiones ejerce diferentes tipos de violencia hacia los alumnos, ya que dichos actos los considera como correctivos o formativos. Las entrevistas ayudaron a dar un panorama más amplio acerca de las percepciones que presentan los docentes de la escuela Ignacio Allende, donde reflexionaron acerca de sus acciones en el actuar diario con sus alumnos, llegando a comentar que deben predicar con el ejemplo, a no perder los estribos ante cualquier situación con los alumnos. Al analizar los porcentajes de las diferentes cuestiones que respondieron los alumnos, aunque no se puede considerar grave en el rubro de siempre y casi siempre, es alarmante que los educandos expresen y detecten de sus maestros que los etiquetan, bajan calificaciones como represalias, ridiculizan, intimidan o simplemente castigan injustamente.

Violencia física entre alumnado

Existen diferencias entre las respuestas que dan los profesores: para algunos no es tan grave la violencia

física, mientras otros consideran que es cotidiana y la ejercen constantemente, ya sea por medio de una patada o lanzar algún objeto.

Violencia que existen específicamente entre alumnos, éstos son agresión: física, que puede ser directa, por medio de golpes, patadas, etcétera, dirigida a la persona, e indirecta en el caso de daños o robo de objetos personales. (Muñoz A, 2008. p. 1200).

TABLA DE LA CATEGORÍA 2 VIOLENCIA FÍSICA ENTRE ALUMNADO		NUNCA/ POCAS VECES	SIEMPRE/ CASI SIEMPRE
9	Estudiantes de mi escuela esconden pertenencias de otros compañeros para molestarlos	57.7	24.3
10	Hay estudiantes en mi escuela que roban cosas de los profesores	93.6	0.9
14	Se producen agresiones físicas entre compañeros	30.3	27.5
15	Existen estudiantes de mi escuela que rompen a propósito material de otros compañeros	80.6	6.5
17	En mi escuela hay alumnos que roban objetos o dinero de otros compañeros	70.9	10.9
20	En mi escuela hay estudiantes que amenazan a otros con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas	99.1	0.9
21	Los alumnos de mi escuela esconden pertenencias de los profesores o material de la escuela necesaria en sus trabajos para molestarlos	92.8	2.7
24	Estudiantes de mi clase causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesor	94.5	1.8
25	Estudiantes de mi clase protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela	91	3.6
27	Estudiantes de mi salón roban objetos o dinero de la escuela	89.2	5.4
28	Estudiantes de mi salón roban deliberadamente material de la escuela	90	3.6

No se puede considerar que maestros y alumnos perciban la presencia de la violencia física de la misma manera, es alarmante observar que casi una cuarta parte de los alumnos que contestaron la encuesta perciben agresiones físicas entre compañeros y que también los estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros para molestarlos.

Violencia verbal entre alumnado

Otro de los elementos analizados en esta investigación es la violencia verbal entre el alumnado, las percepciones de los docentes en cuanto a este tipo de violencia lo consideran más grave, es más cotidiano que los alumnos se agreden verbalmente en los espacios de la escuela sin que los observen los



maestros, incluso desde casa los alumnos ejercen la violencia hacia a unos compañeros.

En cuanto a los porcentajes existe una coincidencia entre los resultados de los alumnos y los comentarios de los docentes acerca de que en la escuela Ignacio Allende está presente la violencia verbal, se observa porcentajes altos en los niveles de siempre y casi siempre al realizar una comparación con la violencia física entre alumnado.

TABLA DE LA CATEGORIA 3 VIOLENCIA VERBAL ENTRE ALUMNADO		
	NUNCA/ POCAS VECES	SIEMPRE/ CASI SIEMPRE
1	34.5	21.9
3	90	3.6
4	51.4	22.5
7	28.7	41.7
11	84.9	6.6
12	75.7	12.6
18	94.5	0.9
26	37.8	30.6
29	90.9	4.5

Con respecto a las diferentes cuestiones que los alumnos determinaron un valor, se puede presenciar que la violencia verbal es más frecuente en la escuela, incluso en una de las preguntas llegando casi a un 50% del alumnado, donde aceptan que algunos compañeros hablan mal de otros o se expresan por medio de insultos.

Exclusión social

En cuanto a la institución, la percepción de la mayoría de los docentes es que a ningún alumno se le ha excluido de las actividades, se ha respetado su estilo de vida, situación económica y social. Los docentes entrevistados expresan que sólo la exclusión social se da entre el alumnado. Desde otra percepción, un docente expresó que inconscientemente el maestro realmente sí practica la exclusión social con sus alumnos.

Incluso, se comenta que en ocasiones también los padres de familia pueden excluir y comparar a sus hijos, a partir de lo analizado en las entrevistas con los maestros, de manera general se reflexiona que los maestros no consideran que excluyen a los alumnos con respecto a los resultados que se arrojaron en las encuestas, los educandos no expresan que sea tan fuerte la exclusión por parte de sus maestros, son bajos los porcentajes.

TABLA DE LA CATEGORIA 4 EXCLUSIÓN SOCIAL		
	NUNCA/ POCAS VECES	SIEMPRE/ CASI SIEMPRE
8	70.9	13.7
16	70.9	13.6
23	71.6	16.5

Respecto a esta categoría es elemental analizar cuáles son las barreras que impiden la presencia, participación, convivencia y el aprendizaje de las personas, cognitiva y culturalmente diferentes en las aulas regulares que están obstaculizando la construcción de una escuela para todos. Siendo que se observa que existe la presencia de la exclusión social, por más bajos que sean los porcentajes.

Promedio por categorías

CATEGORIA	NUNCA Y POCAS VECES	SIEMPRE Y CASI SIEMPRE
CATEGORIA 1	89.82	4.27
CATEGORIA 2	80.88	8.01
CATEGORIA 3	65.38	16.1
CATEGORIA 4	71.13	14.6

Al realizar un análisis a partir de los datos arrojados por las percepciones del alumnado de 5° y 6° en la escuela Ignacio Allende y organizar los promedios por categorías, se considera que recibe un alto porcentaje con relación a la violencia verbal entre alumnado. “La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. Ésta es, sin duda, la más usual y por ello la más repetida y visceral”. (Fernández, 1999).



Otra categoría que se considera con un porcentaje alto 14.6 y se localiza en un segundo lugar es la exclusión social. Es tarea inaplazable promover la inclusión en las escuelas y hacer efectivo el derecho a la educación de cada niño. Al realizar una comparación entre estas dos categorías se encuentra que los alumnos perciben violencia verbal por parte de sus compañeros y exclusión de sus maestros, tanto de una u otra categoría son porcentajes relevantes que involucran a la totalidad de la comunidad escolar.

Se encontró que los docentes, aunque trabajen en torno a la convivencia escolar, en conjunto para satisfacer las necesidades con respecto a la ruta de mejora, presentando y cumpliendo una organización de guardias en el recreo, son testigos y partícipes de la violencia.

Alumnos y docentes coinciden en que la forma más frecuente de violencia es la verbal. No se considera la violencia física como nula, pero se ha llegado a presentar esporádicamente, se expresa que, gracias al trabajo del colectivo, las actividades que se aplican y al compromiso de los docentes se ha bajado los índices de violencia física entre alumnado.

Con relación a la exclusión social, existen diversas percepciones por parte del personal docente, debido a que algunos expresan que es una escuela incluyente, que acepta a todo niño, sin importar su situación económica, clase social o discapacidad, abriéndole las puertas y apoyándolo en su trayecto formativo, pero desde otra percepción se analiza que en ocasiones si se llega a excluir alumnos, desde el momento que rechazan a un grupo o algún alumno porque presenta alguna problemática fuerte. Los alumnos si llegan a percibir exclusión por parte de sus profesores, al momento que no los escuchan, que no tratan por igual a todos los alumnos o simplemente que tienen preferencias por ciertos compañeros.

Conclusión

De manera general se puede considerar que los alumnos y maestros si perciben violencia en el quehacer diario, aunque no se ubican en un rango alto o grave, están presentes, por más bajos que sean los porcentajes existe del rango del 1 al 10%

que los estudiantes perciben que siempre y casi siempre existe violencia ejercida del profesor hacia el alumnado.

Los maestros confirmaron que inconscientemente ya sea para corregir al alumno o porque simplemente es la autoridad del salón y desea que no exista indisciplina dentro del grupo les llama la atención o les puede poner castigo, siendo que en ocasiones se está violentando o discriminando al alumno. De esta manera los alumnos también perciben de sus maestros que los etiquetan, bajan calificaciones como represalias, ridiculizan, intimidan o simplemente castigan injustamente.

La violencia es un fenómeno que ha estado presente en la vida del ser humano relacionándose con aspectos sociales, culturales, económicos y políticos. Las conductas violentas son cada vez más comunes en la sociedad y se consideran en la actualidad como un alarmante problema de salud pública (Ostrosky, 2007).

Fuentes de consulta

- ÁLVAREZ-GARCÍA, D., NÚÑEZ, J. C. y DOBARRO, A. (2013). *Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*, 2013, Vol. 31, número 2, págs. 191-202.
- Fernández, I. (1999) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Nancea S. A. de Ediciones Madrid. Primera edición: 1998. Consultado el 19 de Octubre de 2015. <http://terras.edu.ar/jornadas/40/biblio/40FERNANDEZ-Isabel-cap-4-Tipos-de-hechos-violentos.pdf>
- Muñoz G. (2008). *Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- Ostrosky F. (2007). *La violencia en la sociedad deteriora la calidad de vida de los individuos*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2007/12/28/index.php?section=sociedad&article=031n1soc>
- Romagnoli, C. (2007). *Agresividad y violencia en el colegio. Estrategias educativas para padres y profesores*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041351260.Valoras_UC_Agresividad_y_violencia_en_el_colegio.pdf
- Sanmartín, J. (2006). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- SEP (2014) *Acciones para Mejorar la Convivencia Escolar en el marco del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia* Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. Consultado el 11 de Junio de 2015 <http://basica.sep.gob.mx/conv2.pdf>



La validación del conocimiento matemático Un eslabón oculto en el proceso didáctico

Noel Fernando González González
nofferg@hotmail.com

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo consistió en conocer los sentidos y formas de adaptación que la validación del conocimiento matemático adquiere en las prácticas de los profesores noveles.

Para cumplirlo, se partió del supuesto de que los profesores noveles desarrollan procesos didácticos para que sus alumnos resuelvan problemas, pero que no hacen lo mismo con la validación de los conocimientos generados de esos procesos de resolución.

El estudio se orientó por el método de estudio de casos, el cual desde la perspectiva de Stake (1995) implica la descripción, explicación y juicio, y un movimiento dialéctico entre la teoría y las posibles descripciones y explicaciones.

Los conceptos de la teoría de situaciones didácticas (TSD), constituyeron un eje transversal en el análisis de los datos al postular que la validación del saber matemático es una fase ineludible del proceso didáctico.

Entre los hallazgos más relevantes destaca el hecho de que en estos profesores, existe una fuerte tendencia por enseñar a sus alumnos a resolver problemas pero no a validarlos, lo cual constituye una condición que genera la “degradación” del sistema didáctico

Palabras clave

Sistema didáctico, contrato didáctico, devolución, validación, transposición didáctica.

Introducción

Entre las intenciones de la Reforma Integral de la Educación Básica en México, se plantea transformar la práctica docente de los profesores para que transiten del énfasis de la enseñanza al de la generación y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje.

En esta tesitura, emerge la necesidad de tomar una postura inquisitiva y fijar la mirada en las prácticas de los profesores con la intención de conocer desde sus contextos reales, los sentidos y formas de adaptación que ha tenido el modelo didáctico para la enseñanza de las matemáticas en las aulas. Esta postura inquisitiva se concretiza al cuestionar si ¿Las prácticas de los profesores noveles promueven la construcción y validación del conocimiento matemático?

Esta interrogante se fundamenta en los postulados de la Teoría de Situaciones Didáctica de Guy Brousseau, que a principios de 1960 concibe la necesidad de dar explicaciones a las condiciones en las que se produce y comunica el saber matemático, empleando para ello, la relación sistémica entre el profesor, el alumno y la actividad matemática.

La validación en la teoría de las situaciones didácticas

Para entender la importancia de la validación es necesario poner en relieve la diferencia entre situaciones no didácticas, didácticas y a-didácticas en el marco de la TSD para establecer los vínculos de estas últimas con la fase de validación. En una situación no didáctica no existe un propósito explícito que favorezca la construcción del saber matemático, “...una situación es no didáctica si nadie



la ha organizado para permitir un aprendizaje. Se trata de un problema que aparece naturalmente en la vida profesional o personal del sujeto” (Margolinas, 1993, p. 35).

Una situación didáctica es intencional, se construye con el propósito de que alguien aprenda algo. Se desarrolla en una clase en torno a un contenido matemático que se enseña, además, “...la situación didáctica se rige por el contrato didáctico, conjunto de obligaciones implícitas frente al saber, entre el profesor y los alumnos.” (Margolinas, 1993, p. 35).

Por su parte, Panizza (2003) señala que la situación a-didáctica sitúa al alumno como investigador de un problema matemático, por tanto, la intencionalidad didáctica persiste porque es el profesor quien provoca mediante la situación, que el alumno se relacione con el problema motivado por el problema y no por satisfacer un deseo del docente.

Ahora bien, en el marco de la TSD, la presencia de situaciones a-didácticas es una condición necesaria para la comunicación de un saber matemático porque, como señala Brousseau (1986) “El alumno, sólo habrá adquirido de verdad ese conocimiento cuando sea capaz de ponerlo en uso por sí mismo en situaciones que encontrará fuera de todo contexto de enseñanza y en ausencia de toda indicación intencional” (p. 49).

En este sentido, la validación coexiste en las situaciones a-didácticas como parte sustancial de la comunicación del saber, como elemento insustituible que favorece el derecho de los alumnos de expresar y sostener sus opiniones respecto a los procesos de resolución de problemas.

En este nuevo tipo de situación (de validación), los alumnos organizan enunciados en demostraciones, construyen teorías –en cuanto conjuntos de enunciados de referencia- y aprenden como convencer a los demás o como dejarse convencer sin ceder ni a argumentos retóricos ni a la autoridad, la seducción, el amor propio, la intimidación, etc. Las

razones que un alumno pueda dar para convencer a otro, o las que pueda aceptar para cambiar de punto de vista, serán elucidadas progresivamente, construidas, a prueba, debatidas y convenidas. El alumno no sólo tiene que comunicar puestas una información, sino que también tiene que afirmar que lo que dice es verdadero en un sistema determinado, sostener su opinión o presentar una demostración (Brousseau, 2007).

La validación entonces implica un ejercicio de autorregulación cognitiva dado que demanda del alumno no sólo encontrar la solución, sino estructurar conexiones simbólicas expresadas a través del lenguaje y sustentadas en una lógica asequible para los que interactúan con él (sus compañeros y profesor).

Metodología

Desde el paradigma interpretativo y a través de las implicaciones metódicas del estudio de casos, se grabaron en video 14 clases de matemáticas que corresponden a 14 profesores noveles del estado de Chihuahua, cuya antigüedad iba de 1 a 4 años de servicio, posteriormente, se transcribieron en registros que se sistematizaron a través del análisis recursivo de Erikson (2004) que consiste en la identificación de episodios de clase y de factores y acciones recurrentes que luego se interpretan a la luz de los conceptos teóricos. De tal análisis surgieron los siguientes resultados.

LA VALIDACIÓN Y LOS PROFESORES NOVELES

La validación olvidada. Una práctica recurrente

En esta categoría se ubican los profesores que al enseñar matemáticas distorsionan el enfoque didáctico propuesto y difuminan toda posibilidad de promover la validación del saber matemático. En estas prácticas la acción privilegiada y dominante está representada por la resolución de problemas y en consecuencia la validación es una acción olvidada. En esta tendencia el alumno aprende que su deber es sólo resolver problemas y el profesor olvida que



dichos problemas deben situarse en un proceso de ratificación que implica la estructuración de un lenguaje matemático que permita la modificación de las estructuras mentales. En 4 de los 14 registros puede observarse la validación olvidada.

La validación artificial

Se caracteriza porque la comunicación entre el emisor y el receptor, se basa en una relación vertical, el profesor asume que todo argumento es innecesario para la validación y por ello, sus afirmaciones y negaciones se constituyen como elementos irrevocables que limitan la reflexión que sobre sus procesos podrían desplegar los alumnos. En seis de los 14 registros analizados se observa la validación artificial, la más común se fundamenta en la reproducción formal.

Validación artificial y reproducción formal

En estos casos se resuelven problemas en clase y se intenta desarrollar un proceso de validación que, sin embargo, termina por ser artificial. Como se puede observar en el siguiente fragmento (5-U-VE) la inseguridad de los alumnos para argumentar provocó que la maestra decomisara la responsabilidad imponiendo su modelo explicativo.

Profesora: ¡Vamos a revisar la tarea, Fernanda pasa a explicar cómo le hiciste!

Fernanda: Me dio 1000 (frente al pizarrón).

Profesora: ¡Lee la pregunta!

Fernanda: ¿A cuántos decímetros equivalen 10 cm?

Profesora: ¿Niños les salió 1000?

Grupo: ¡Nooo!

Profesora: Fíjate bien Fernanda, te preguntan cuántas veces cabe 10 m., en 10 cm., tienes que hacer una división (escribe en el pizarrón) se divide 10 cm entre 1000 cm, porque 10 metros son 1000 cm, ya lo vimos ayer. ¿Me entendiste?

Fernanda: Sí

Profesora: ¡Ve y corrige! Si los demás tienen algún error corrijan.

Al parecer existía la intención de implementar la validación, la indicación de la maestra (¡Fernanda pasa a explicar cómo le hiciste!), parece evidenciarlo, sin embargo, con su respuesta errónea aparecen las reglas del contrato de reproducción formal, la maestra invierte su intención inicial y retoma el control y la autoridad sobre lo que en un principio era el deber de la alumna. Con ello, se percibe una validación cuyos fundamentos son tan fluctuantes como los argumentos que emplea Fernanda para explicar su procedimiento, en lugar de estructurar cuestionamientos que la hicieran reflexionar sobre su error, la maestra optó por tomar el control, explicando su modelo como única solución.

Mediante este mecanismo didáctico, la maestra clausura el derecho de su alumna para reflexionar y, al preguntar ¿Me entendiste?, obtiene una respuesta que sirve de prueba de que el saber ha sido “aprendido” por la alumna. Además, clausuró la oportunidad de que otros alumnos argumentaran sobre el modelo de solución de Fernanda y el de ellos mismos.

La validación constructiva

En esta categoría se inscriben las prácticas que reflejan una cierta proximidad con los principios de la teoría de situaciones didácticas y pueden ubicarse en dos subcategorías que se presentan a continuación.

El profesor como referente central de la validación

Cuando el profesor sabe que los estudiantes han resuelto el problema prepara el escenario para una nueva fase del proceso didáctico, sus alumnos tendrán que formular un discurso matemático cuya lógica esclarezca el tratamiento dado al problema y convenza al profesor de su pertinencia, pues en estos casos es él quien funge como referente principal de validación. En el siguiente fragmento(5-R-EL) puede observarse esta manera de gestionar la validación.

(Un equipo de alumnos está frente al pizarrón).

Ximena: Nosotros hicimos el problema uno dice Juan vende quesos... y dibujamos estos quesitos, luego multiplicamos las fracciones para saber cuánto vendió.



- Profesor:** Bien, pero díganme ¿de qué trata el problema?
- Yahir:** Un señor que se llama Juan vende quesos, el lunes vendió tres de medio kilo y siete de $\frac{1}{4}$, el martes....
- Profesor:** Hasta ahí, Yahir, vamos a analizar lo que pasó el lunes, díganme ¿cuál es la pregunta para el lunes?
- Yahir:** ¿Cuántos kilos de queso vendió el lunes?
- Profesor:** ¿Cómo le hicieron para llegar al resultado?
- Ximena:** Primero dibujamos los quesitos, tres de un medio y siete de $\frac{1}{4}$ y los juntamos para saber cuántos eran todos juntos.
- Profesor:** ¿Y por qué utilizaron la multiplicación?
- Yahir:** Como eran tres de un medio es lo mismo sumar que multiplicar, mire (señala las operaciones en su cuaderno) y también con los siete cuartos.
- Profesor:** Pero la pregunta dice ¿cuántos kilos vendió en total?
- Perla:** Mire (señalando los dibujos) aquí sumamos $\frac{3}{2}$ y $\frac{7}{4}$ así como lo vimos y nos salió $\frac{13}{4}$
- Profesor:** Pero, ¿qué significa eso? ¿Cuántos quesos vendió?
- Yahir:** Es que nos faltó....
- Profesor:** ¿Qué les faltó Yahir?
- Yahir:** Dividir 13 entre cuatro.
- Profesor:** ¡Háganlo!
- Grupo:** Da 3.25
- Profe:** ¿Qué significa eso?
- Ximena:** Que son tres quesos completos y un cuarto de otro, como en el dibujo
- Profesor:** Bien niños.... Pase el siguiente equipo.

Lo que se observa en este fragmento es la actividad matemática como mecanismo que estructura la relación entre los integrantes del equipo y el profesor, entre ambos se construye un discurso cuya lógica permite la construcción de argumentos siguiendo la ruta marcada por las preguntas que va incorporando el profesor. Este rol del maestro como mediador entre el alumno y la actividad matemática presenta una peculiaridad, la estrategia empleada para validar el trabajo intelectual de sus alumnos tiende a lo que Sócrates planteó en su método de la mayéutica dado

que, para dar luz al nuevo conocimiento es necesaria la dialéctica entre pregunta, respuesta, debate y conclusión.

En este caso, la corresponsabilidad en la validación de los procedimientos ligados a la suma y/o multiplicación de fracciones, encuentra un sentido claro en la teoría de las situaciones puesto que en ésta el contrato didáctico basado en la “mayéutica socrática” da nombre al tipo de acción didáctica observado en el fragmento. En este contrato el profesor escoge preguntas de las cuales el alumno pueda encontrar las respuestas con sus propios recursos y éstas se modifican en función de las respuestas del alumno; tal como se constató en la escena descrita. Por ejemplo, cuando pregunta ¿qué significa eso? (los $\frac{13}{4}$), el maestro marca la pauta para que en función de la contextualización del problema, los alumnos pongan nombre a los razonamientos matemáticos, en esta lógica, $\frac{13}{4}$ se convierten en “tres quesos completos y un cuarto de otro”. Esto, como puede observarse, deja ver que el maestro interpreta las necesidades de la situación y en ocasiones replantea las preguntas para que cumplan con la función de orientar la reflexión y por ende a la ratificación del saber. La validación constructiva en la que el maestro es el referente central aparece en dos de los 14 registros analizados.

Los alumnos, una referencia ideal para la validación. Las clases ubicadas en esta categoría se caracterizan porque en ellas el profesor logra “devolver” la responsabilidad a sus alumnos para resolver los problemas que les plantea y, lo que es más, logra también devolver la responsabilidad de que validen los procedimientos desplegados y los resultados a los que llegaron. Una escena propia de este tipo de validación puede apreciarse en el siguiente fragmento (6-R-BE).

El docente plantea al grupo el siguiente problema:

Rosita fue al mercado, compró $\frac{2}{3}$ kg de naranja y $\frac{3}{4}$ de kg de limones. ¿Cuánto compró en total? (Los alumnos aceptan el reto de resolverlo sin la participación del maestro y una vez terminan de resolverlo se da el siguiente diálogo).



Profesor: En esta mesa se van a sentar los niños que van a validar, pasen Cristian y Daniel (pasan y se sientan frente a la mesa de los “validadores”)

Imágen 1. Alumnos validadores.



En esta imagen se observa la manera en la que el profesor a través del contrato didáctico prepara a sus alumnos para la fase de validación. El ambiente de aprendizaje es propicio para la validación constructiva.

Profesor: Ahora pasen al frente los integrantes del equipo de Ximena y expliquen cómo le hicieron. (Pasan y se paran frente al pizarrón).

Imagen 2. Alumnas expositoras

Ximena: Primero escribimos los datos $\frac{2}{3}$ de



La imagen muestra a tres alumnas integrantes de un equipo, que apoyadas en sus representaciones gráficas y sus respectivas operaciones, explican ante sus compañeros los razonamientos empleados durante el proceso de resolución del problema.

naranjas y $\frac{3}{4}$ de limones, luego hicimos estos rectángulos,... ¡sigues Chata!

Chata: Estos son los limones (señala la fracción representada en rectángulos) y estas las naranjas y como compré, las juntamos, ¡sigues Angelita!

Angelita: Vimos que los números de abajo son diferentes y sacamos las equivalencias hasta que nos dio $\frac{8}{12}$ y $\frac{9}{12}$ y sumamos, nos dio $\frac{17}{12}$.

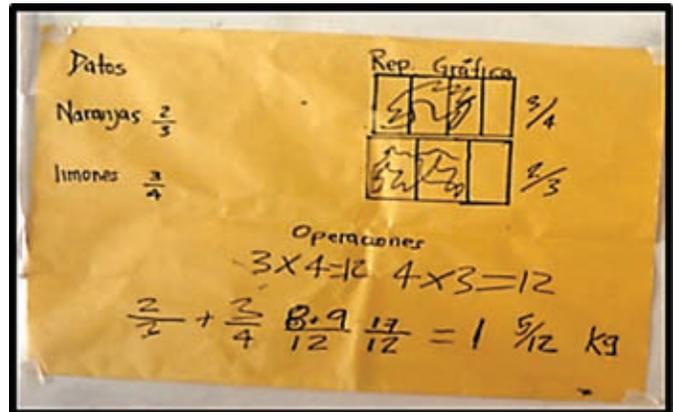
Daniel: Pero ¿cuántos kilos son todos?, porque la pregunta no te pide fracciones

Ximena: Ahhh! ... necesitamos dividir $\frac{17}{12}$

Daniel: Está fácil, doce es un entero y sobran cinco doceavos

Angelita: Sí, es un kilo más cinco doceavos

Cristian: Así nos salió, pero lo hicimos más fácil, en las tablas de multiplicar vimos la del 3 y la del 4, nos fijamos que 12 es lo mismo, así como está la hoja (señala el pizarrón).



La imagen representa la forma en la que las alumnas asimilaron el problema, planteando primeramente las representaciones gráficas subseguidas por las operaciones.

Daniel: ¡Aja! Es más fácil multiplicar los números que sacar las equivalencias.

Ximena: Pero a nosotras se nos hizo más fácil así.

Daniel: Ya sé, pero es más rápido así ¿verdad profe?

En esta clase la relación se establece entre alumnos con funciones distintas, unos fungen como expositores y otros como validadores, el punto de partida lo constituyó un problema de suma de fracciones con



diferente denominador, lo interesante se refleja en la situación de validación ya que en ella se perciben las formas distintas en las que los alumnos asimilaban los datos del problema y la lógica mediante la que van construyendo los argumentos para llegar y justificar su solución.

El punto álgido se sitúa en la discusión sobre los procesos empleados para resolver un mismo problema, el punto a discutir no era el resultado porque finalmente fue el mismo, sino los procesos heurísticos que constituyeran la manera más práctica de hacerlo. En esta atmósfera organizada por el profesor, los alumnos desplegaron y explicitaron su pensamiento matemático al analizar la estructura de un problema que tenía sentido para ambas partes (validadores y expositores) pero que era susceptible de dos interpretaciones distintas que una y otra parte deberían comprender para concluir con la solución más práctica.

Lo relevante del trabajo didáctico del profesor, como se puede apreciar, es que toda la actividad de los alumnos ocurre sin que él ocupe un lugar central en la escena, sólo se limita a escuchar los argumentos de unos y otros para, al final, retomar el control de la clase y proceder a la institucionalización del saber. Finalmente, puede decirse que el desempeño “silencioso” del profesor permite observar el reforzamiento del contrato constructivista que postula la creación de ambientes de validación en los que la actuación de los alumnos se distinga por la búsqueda y la formulación de argumentos que les permitan no sólo arribar a la solución, sino también y necesariamente a la ratificación del saber construido. Cabe mencionar también que este tipo de validación se observa en dos de los 14 registros analizados.

Conclusiones

Los hallazgos y oquedades encontradas representan un acercamiento a las múltiples formas en las que los profesores noveles promueven en el aula procesos que intentan la validación de los conocimientos matemáticos de los alumnos.

Entre los sentidos que cobran los postulados

del enfoque, se encontró que la mayoría de los profesores observados tienen dificultades didácticas para la implementación de acciones para que sus alumnos, luego de resolver problemas, procedan a la validación de procedimientos y resultados.

Los profesores que olvidan promover la validación, por lo general gestionan contratos didácticos de “reproducción formal” y de “condicionamiento”, estas acciones dejan ver una degradación del sistema didáctico que consiste en instalar una visión sesgada sobre el enfoque didáctico que coloca como parte importante de todo proceso didáctico a las situaciones de validación. El dato más relevante en este sentido es que 12 de los 14 profesores observados no logran consolidar una acción efectiva para que los alumnos puedan validar los conocimientos que construyeron en la solución de problemas.

Otro dato importante es que, al parecer, la cantidad de años en el servicio profesional no aparece como una variable determinante en la estructuración efectiva de este tipo de situaciones, sin importar su antigüedad en el servicio todos comparten el mismo tipo de dificultades: instalar la validación como momento a-didáctico del proceso de enseñanza.

Referencias

- Ávila, A. (2006). *Transformaciones y costumbres en la matemática escolar*; México: Paidós Educador.
- Brousseau, G. (1986b). “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques”. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol 7. N° 2. 33 - 115.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, [Traducción de Dilma Fregona]. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ericson, Frederick, (1997). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en: la investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós
- Margolinas, C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Panizza, M. (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB (Comp.)*, Buenos Aires: Paidós.
- SEP- (2009). *Programa de estudios sexto grado. Educación básica primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.



Transformación o ¿simulación? en la práctica del CTE en educación básica

Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

melovs15yahoo.com.mx

Guillermo Alberto Alvarez Quiroz

guillermo.alvarez@uacj.mx

María Armida Estrada Gutiérrez

marmida@uacj.mx

Resumen

Transformación, ¿o simulación? en la práctica del Consejo Técnico Escolar (CTE) en educación básica, es el libro que analiza las actividades llevadas a cabo por autoridades educativas y docentes de cada centro escolar en las reuniones colegiadas de dicha instancia, cuyo fin, de acuerdo a lo determinado en el discurso oficial, es construir modalidades de trabajo que favorezcan el desarrollo académico y asegurar una educación de calidad. Con respecto a los referentes teóricos son considerados los documentos que estudian dichos Consejos, desde las posturas oficiales principalmente. La investigación que atiende dicha temática fue realizada por medio de estudio de casos múltiples, que unidos posibilitan la descripción y la exploración de este fenómeno en un contexto real.

atendiendo a las prácticas de los CTE de diversas instituciones en educación básica, para lo cual se llevaron a cabo observaciones, entrevistas y grupos focales a los participantes. En el análisis y discusión de resultados se hace un amplio rescate de esos silencios significativos que giran en torno a las experiencias generadas a partir del trabajo desarrollado en los CTE.

Palabras clave

Consejo Técnico Escolar, educación básica, práctica.

Introducción

Desde la creación del Consejo Técnico Consultivo hasta las prácticas del Consejo Técnico Escolar se ha tenido el interés en poner el acento en la anización y el funcionamiento de las escuelas educación básica. Pensar en función de estas actividades, supone especular que a través de un ejercicio de gestión y trabajo colaborativo, los resultados van encaminados al mejoramiento constante del desempeño laboral de directivos y docentes. En este recorrido, que toca lo político y lo educativo, surgen varias preguntas de profundo impacto para la dinámica educativa de los planteles escolares, s se manifiesta la necesidad de conocer, si a tir de las acciones trabajadas en las sesiones arrolladas en el CTE, se está alcanzando la sformación educativa; además, es de capital





importancia conocer las relaciones y decisiones que se gestan en esta instancia. De ahí que el propósito de la investigación que da origen a este libro es develar la participación educativa entre el discurso y las circunstancias vividas por cada una de las escuelas de educación básica, cuya evidencia demuestra la incongruencia entre las exigencias del discurso y las necesidades contextuales, creando duplicidad de funciones y contradicciones.

La intelección de los Consejos Técnicos Escolares en educación básica

El escrutinio de los diversos documentos que abordan la aparición de dichos Consejos, dan cuenta de la manera de formalizar su organización y funcionamiento, considerándolo como un órgano colegiado, el cual está atento al cumplimiento de los principios y fines de la educación básica presentados en la normatividad vigente; tales documentos constituyen los ejes sobre los cuales se habrá de entretejer la Ruta de Mejora en todos y cada uno de los planteles educativos de educación básica. En este punto, sería errado pensar, en la desatención de los aspectos políticos que le dan vida a los CTE, pues a partir de la toma de decisiones en este nivel, se marcan las directrices de su transformación en las instancias educativas del país, razón por la cual se dedica un espacio a su estudio.

Análisis histórico-crítico de los CTE

La justificación de los CTE es incuestionable, por lo menos en apariencia: mejorar las prácticas y condiciones educativas de los alumnos; pero existen voces de docentes y directivos debatiendo las directrices hegemónicas que no han logrado dar los resultados esperados. Las reformas educativas de los últimos tiempos, en especial las de los dos últimos sexenios presidenciales son más administrativas que educativas, por lo cual, resulta oportuno complejizar la visión de estos Consejos bajo análisis críticos para poder interiorizar de mejor manera al objeto de estudio, pues el punto nodal de la educación se encuentra en la política, como menciona Giroux (1990) cuando habla de la necesidad de conseguir “que

lo pedagógico sea más político y lo político sea más pedagógico” (p. 177).

En aras de buscar la raíz de la revitalización de los CTE, cabe indicar, el día 02 de diciembre de 2012 el ejecutivo federal firma el Pacto por México, del que es importante destacar que, el gobierno junto con otros entes políticos nacionales determinan recuperar la rectoría del Estado en el sistema educativo y aumentar la calidad de la educación básica, de lo cual se desprende que no era el Estado quien ejercía el liderazgo en educación, situación completamente política que además fue generada por la propia autoridad, pues como ya se sabe, los gobiernos federales y estatales indistintamente del partido político de procedencia, fueron cediendo poco a poco al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) decisiones y puestos educativos a cambio de apoyo político.





La gestión escolar en las escuelas de educación básica en México

La creación, el funcionamiento y la evaluación de los CTE tienen como marco la gestión escolar, que es una categoría relativamente nueva en la discusión conceptual en educación. Cabe señalar que a partir de la categoría de administración educativa no es suficiente para dar cuenta de cómo suceden y se coordinan los procesos escolares y educativos que se aluden al abordar las dinámicas en las escuelas (Pastrana, 1997; Navarro 1999).

El sistema educativo requiere transformar sus disposiciones normativas y sus prácticas de administración para poder avanzar en la transformación de la gestión escolar. Asimismo, es necesario que exista congruencia entre las disposiciones mencionadas, las características contextuales y las prácticas que se llevan a cabo en los planteles escolares y en la práctica docente generadas por profesores con base en la diversidad y complejidad de entornos en que laboran. De tal manera puede avanzarse en la incorporación de modelos congruentes de gestión escolar, bajo el aprendizaje de las experiencias desarrolladas hasta el momento, de lo contrario, solo se asiste a un pronunciamiento normativo, discursivo, que aparenta una disposición democrática y participativa pero que menoscaba los aspectos que enuncia promover: la participación, la autonomía en las decisiones pedagógicas, el aprendizaje en colectivo y la mejora sostenida.

Docencia y gestión escolar

En concordancia con un modelo de gestión escolar, se plantea un perfil docente. En México se establece el documento «Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación primaria» (2015), el cual menciona cinco dimensiones que agrupan los criterios y los indicadores que responden a las perspectivas del quehacer docente. Además, se acompaña con una estructura de formación en servicio, tanto para el nuevo ingreso como para el transcurso del trayecto profesional y con un programa de evaluación que enfatiza el uso de instrumentos

estandarizados para validar el desempeño de los profesores. Resulta indispensable indicar que es necesario mantener la perspectiva de que solo a través de prácticas congruentes con los planteamientos de participación, democracia y colaboración, pueden mejorarse aspectos relacionados con la actuación de los docentes en la dinámica escolar, y que fortalecer la conformación de la docencia como profesión es una tarea que no parece estar fomentando desde la política educativa, sino por el contrario, se tiende a vulnerar el saber y la valía profesional con la práctica de procesos que violentan, ley en mano, la cultura de la formación y la práctica docente.

El Consejo Técnico Escolar y la participación de padres

A través de diversos documentos oficiales, la SEP ha venido enfatizando la necesidad e importancia de involucrar a los padres de familia en las acciones educativas de los hijos, con el propósito de alcanzar los fines y principios contenidos en la Ley General de Educación. Dentro de CTE, en el discurso oficial, se evidencia la promoción de una mayor vinculación de los padres con la escuela, prioritariamente en lo correspondiente al proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como al cumplimiento de la normalidad mínima como lo es, por ejemplo, asistir diariamente a clases, llegar puntual y atender las actividades propias de la dinámica educativa; razón por la cual se precisa implementar mecanismos que involucren y fortalezcan su participación, todo con el fin de favorecer, además de la autonomía de la gestión escolar, la calidad y equidad del servicio educativo, con lo que se busca el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos en los diversos niveles educativos de educación básica.

Existe un discurso reiterativo con respecto a alcanzar una educación integral y de calidad, empero, para lograrlo se requiere de, entre un sinfín de factores, amalgamar esfuerzos y voluntades de gobierno en todos sus niveles, autoridades educativas, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, pues la acción educativa es responsabilidad de todos; de hecho, se reconoce que a fin de favorecer dicha



calidad es indispensable una relación sana y positiva entre los padres de familia y profesionales de la educación, pues concretamente, la teoría avala que la comunicación entre estos actores, favorece el entendimiento y la colaboración mutua en las actividades tendientes a construir una convivencia pacífica en pro de los aprendizajes de los alumnos.

Estrategia metodológica

Para revisar a profundidad lo que sucede dentro de los CTE, es preciso recurrir a una estrategia de investigación desde el paradigma interpretativo, y construir un conocimiento sólido de las dinámicas que ahí se desarrollan, así como de los detalles internos que caracterizan dicha instancia a fin de recuperar la comprensión y el sentido que los docentes dan a su realidad. La interpretación generada en este proceso de indagación atiende a las voces y a las visiones de quienes hacen posible el desarrollo de los Consejos en las instituciones educativas de educación básica; de ahí que recoger las impresiones de docentes, especialistas y directivos, es reconocer la existencia de múltiples voces de una misma realidad, dentro de un proceso de confrontación de estas realidades intersubjetivas.

Dentro de las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades sociales y educativas, en esta ocasión para interpretar y comprender las prácticas de los CTE en educación básica, se hará uso del estudio de caso. Éste “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., como se citó en Sandín, 2003, p. 174); razón por la cual se ha considerado el idóneo para desarrollar la investigación.

A fin de darle ritmo y dirección apropiados a la investigación, resulta oportuno clarificar que este estudio, por el hecho de atender las prácticas de los CTE de cuatro instituciones educativas de educación preescolar, primaria, secundaria y educación especial en Ciudad Juárez, Chihuahua, se reconoce como una

indagación de diversos casos, o casos múltiples, que unidos posibilitan el estudio, la descripción y la exploración de este fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real; esto es, “el estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos” (Sandín, 2003, p. 176). A través del estudio de casos múltiples, se busca abarcar toda su complejidad a fin de llegar a comprender su actividad y su dinámica en circunstancias importantes para la investigación.

Con respecto a las técnicas de recogida de datos, la primera es la entrevista; los investigadores realizan una interrogación estructurada a directivos de educación básica -tres de preescolar, tres de primaria, tres de secundaria, tres de educación especial- así como a tres Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), dando un total de 15 entrevistas, a fin de rescatar información relacionada con el desarrollo de las sesiones que se realizan en dicho espacio. Por otro lado, se considera oportuna la elección de los grupos focales, para extraer información de los docentes, pues la discusión y el análisis generado, imprimen la riqueza requerida para conocer y acceder a la información de primera mano. Cabe señalar que se realizan cuatro grupos focales: uno para preescolar, otro para primaria, uno más en secundaria y un final para educación especial. En cada institución participa la totalidad de los docentes que laboran en ellas; por lo tanto, los miembros colaboradores en este ejercicio es de 52 profesores y directivos integrantes de los CTE de educación básica.

Según Rodríguez et al. (1996) “la investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. Para responder a ciertos interrogantes, la observación puede ser el enfoque más apropiado” (p. 149). Específicamente para el presente estudio, la observación se emplea a fin de rescatar los procesos y dinámicas que dan vida a las reuniones de las cuatro instituciones de educación básica participantes en la investigación de los CTE.



Análisis y discusión de los resultados

La actual práctica de los CTE se diferencia de los Consejos Técnicos Consultivos, en primer lugar, porque las sesiones están programadas con antelación, de manera mensual y en un día en específico, lo que permite unificar los objetivos y la finalidad de las reuniones; se hace presente otro tipo de participación por parte de los docentes, lo cual posibilita abordar las problemáticas cotidianas, a niveles institucional y áulico, de ahí que el CTE pudiera ser el espacio idóneo donde se pueda discutir, analizar, así como llevar propuestas para su atención.

Pero en este espacio, dicho compromiso se traduce en acciones como realizar las actividades indicadas por la guía, responder lo solicitado, ya sea de manera individual, en binas o en equipos para después socializarlos grupalmente; considerando además, que deben enviar las evidencias y organizar las estrategias para el siguiente mes. Cada una de las actividades a abordar dentro de este documento de trabajo se atienden religiosamente una a una y a contra reloj. A juzgar por la evidencia, y en contra de lo que pudiera decirse, los CTE se traducen en el espacio para efectuar productos solicitados en la tan mencionada guía, en un lapso de tiempo y en un formato específico.

La Ruta de Mejora se interpreta desde el plano oficial, como el instrumento vinculado a la organización de las acciones tendientes a perfeccionar los aprendizajes de los alumnos, empero, en contraste con la planificación diseñada a nivel federal, las problemáticas indicadas para trabajarse durante el ciclo escolar, no siempre representan la realidad de la institución, los docentes enfrentan situaciones diversas que hacen que sus expectativas con respecto al logro de los objetivos de la Ruta de Mejora cambien a causa de problemas, ya sean internos o externos a la institución. En palabras de algunos profesores, se hacen actividades «al vapor» solo por cumplir con los tiempos demandados, a pesar de conocer el éxito de las acciones diseñadas de manera consciente y a las cuales se les da continuidad, no obstante, reconocen que si el programa estuviera estructurado de acuerdo

a las necesidades de cada entidad y cada institución, no se presentarían estos problemas.

Una de las mayores preocupaciones no es precisamente la de tomar decisiones para ese fin, contrario a ello, manifiestan en su actuar la inquietud por culminar las actividades impuestas en la guía de trabajo, en el tiempo y formatos indicados; situación que se traduce en una participación meramente operativa. Se evidencia la asunción acrítica sobre el propio quehacer de los docentes, ya que difícilmente toman decisiones autónomas según su realidad, solo cumplen con el llenado de una serie de formatos que no necesariamente les posibilita tomar decisiones acorde a sus necesidades educativas, por lo tanto, tal autonomía es ampliamente cuestionada; por el contrario, se hace presente la falta de iniciativa al momento de dar vida a la planificación de las estrategias.

Por su parte, el directivo se encuentran lejos de adoptar del todo la postura de líder transformador en educación básica; pues se le dificulta articular de manera eficiente la utilización óptima de los recursos, coordinar, ejecutar y controlar las estrategias, así como evaluar resultados y re planificar acciones enfocadas al logro de las metas propuestas, por tanto, no logra el asentamiento y compromiso de los docentes que laboran en sus centros.

Su intervención se centra en atender lo requerido en las guías de trabajo para las sesiones del CTE; en lo relativo al protagonismo crucial que juega el directivo, éste se invisibiliza a pesar de tener la oportunidad de favorecer en este espacio educativo una manera diferente de abordar la realidad educativa en el plantel donde laboran.

Por otra parte, el grueso de los docentes considera que la atención dada a la educación se posiciona en una reforma de tipo administrativo y laboral, y muy poco o casi nada, en lo educativo; punto de vista que se fundamenta en la carente modificación de los planes de estudio y en el papel del docente cuyo peso se carga en el cumplimiento de un sinfín



de requerimientos administrativos, como lo es el llenado de los formatos y la entrega de las evidencias.

Se reconoce que la colaboración de los padres de familia resulta ser un fenómeno de profundo impacto en la dinámica educativa, de ahí que se busque vincular a los padres “de acuerdo a sus condiciones, tiempos y contextos específicos, reconociendo y estimulando su papel de apoyo al aprendizaje de sus hijos, tanto en la escuela como en el hogar” (DOF, Capítulo VI, 2014b, párr. 4); empero, los docentes manifiestan desesperanza, inquietud e incertidumbre al momento de involucrarlos en las acciones institucionales, debido a la dificultad que representa contar con su ayuda, sin embargo, buscan la manera para implicar a quienes tienen el tiempo, la actitud, la posibilidad y la voluntad de participar.

Los docentes actualmente se ubican en un panorama complejo, el cual tiene que ver con las transformaciones políticas vividas en la actualidad; por lo que los profesionales de la educación han internalizado la idea de encontrarse en una encrucijada, misma que los lleva a resignarse y a resistir el hecho educativo que están viviendo. Responsabilizarse de su actuar resulta más complicado que culpabilizar a las autoridades educativas o victimizarse de la situación, resulta más factible padecer, soportar y hasta sufrir por cumplir religiosamente con todas y cada una de las actividades descontextualizadas y solicitadas durante las reuniones, cargando con esa «cuota de impotencia»; en lugar de involucrarse e interesarse genuinamente por la realidad escolar, más allá de sus propias palabras.

Como propuesta constante para el trabajo en este espacio de reflexión, se pondera la ventaja de permitir verdaderamente la libertad a los docentes para generar sus propias técnicas y estrategias encaminadas a solucionar y atender la situación de aprendizaje propia

de la institución, de las aulas y de los mismos estudiantes, en un anhelo de evitar la excesiva carga de trabajo impuesta en cada sesión, dejando paso al esfuerzo y al tiempo dedicado a la realidad y a la creatividad de los docentes.

Reflexiones finales

En la actualidad, tanto el sistema educativo nacional como las propias instituciones están viviendo una transformación de profundo impacto bajo el nombre de «Reforma Educativa», misma que ha generado incertidumbre en todos y cada uno de quienes participan en temas y procesos de educación. Concretamente hablando de los CTE desde la perspectiva y vivencia de los docentes de educación básica se reconoce poca visibilidad en el rumbo que habrán de tomar las decisiones o acciones puestas en marcha dentro de los planteles, debido al tipo de soporte teórico y normativo que pretender dar tanto sustento como certeza al actuar de los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes en los diferentes planteles escolares.

«Una ocasión para la mejora en la escuela y el desarrollo profesional docente», es una frase que se lee en uno de los documentos oficiales del CTE, la cual sugiere la idea de un mejoramiento en resultados educativos a partir de un ambiente armónico y de colegialidad entre docentes, padres de familia y comunidad en general en pro de la educación del estudiantado en el nivel básico; empero, al dar vida

a dicha expresión, la práctica del Consejo en cuestión se orienta al lado opuesto. En el marco de la discusión actual, dicho cambio de dirección obedece a las señales que advierten obstáculos evidentes, pues a pesar de reconocer dentro de sus fortalezas la organización anticipada de actividades de trabajo para los CTE, el abordaje de las acciones tendientes a solucionar situaciones educativas reales aún no se hace presente.





El discurso oficial avala que mediante el desarrollo de las sesiones de trabajo en los CTE, el colectivo escolar es capaz de identificar, de analizar situaciones educativas específicas y necesarias para ser atendidas desde diferentes puntos, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos; así como tomar decisiones idóneas y oportunas para el perfeccionamiento educativo de la institución; no obstante, las «oportunidades» que brinda esta instancia se desdibujan al momento de dar prioridad a los aspectos administrativos escolares impuestos por las autoridades, convirtiendo este espacio de reflexión en uno que poco tiene que ver con la vida académica de la escuela. Lo mencionado, se aglutina en ese elemento que caracteriza y evidencia cada una de las reuniones del Consejo, y es precisamente la burocratización, protagonista de todas las tareas en los centros escolares.

En el orden de las ideas anteriores, se rescatan conclusiones inevitables respecto a las prácticas de los CTE en escuelas de preescolar, primaria, secundaria y educación especial; los resultados de la investigación que da vida al libro «Transformación, ¿o simulación? en la práctica del CTE en educación básica», dan cuenta de las dinámicas generadas dentro de los Consejos, mismas que se construyen en un espacio de apariencias, de fingimiento y de incongruencias, éstas se hacen presente desde las finalidades de la Reforma Educativa, que enfatizan dentro de su discurso un optimismo superficial, con una carga administrativa y obstaculizadora del abordaje de importantes aspectos educativo que demandan su atención.

En virtud de lo anterior, se ha hecho posible visualizar la ausencia de una transformación significativa en los espacios de las instituciones de educación básica, en los cuales el trabajo culmina en una simulación, misma que no es privativa de las comunidades escolares, sino que se gesta en las cúpulas políticas, donde emanan las directrices de los CTE, simulación tendiente a dejar de lado la idea de considerar a dicho Consejo como el órgano donde docentes y directivos garantizan el desarrollo

integral de todos y cada uno de los estudiantes que transitan en la educación básica. Las prácticas en estas instancias se traducen en el cumplimiento de los requerimientos administrativos y en la carencia de una atención pertinente a las necesidades reales de índole educativas.

Mientras se siga culpando a los docentes del fracaso escolar, mientras se simule desde las cúpulas políticas el trabajo de las sesiones del CTE, reduciendo todo este titánico compromiso solo a la obligatoriedad del cumplimiento casi religioso de todos y cada uno de los requerimientos expuestos en la guía de trabajo, mientras se pretendan resolver las problemáticas académicas de las diversas instituciones educativas de educación básica considerando que todas sus necesidades son las indicadas como urgentes en los lineamientos para el funcionamiento de los Consejos, entonces la estructura educativa seguirá con serias deficiencias que continuarán comprometiendo la educación de un país.

Listado de obras consultadas

- Diario Oficial de la Federación. (2014b). Acuerdo número 716 por el que se emiten los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335232&fecha=07/03/2014*
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Trad. Isidro Arias. Barcelona, España: coeditan Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y Ediciones Paidós Ibérica.*
- Navarro, M. (1999). Administración y gestión escolar. Durango: SECyD/CETEB.*
- Pastrana, E. (1997). Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. México: DIE/CINVESTAV.*
- Rodríguez, G., Gil, F., y García, J. (1996). Metodología de la Investigación. España: Ediciones Aljibe S. L.*
- Sandín, E. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. España: Mc Graw Hill/Interamericana de España S. A. C.*
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. México. Subsecretaría de Educación Básica. Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente.*



Concepciones del profesorado sobre el derecho a aprender: el caso de una secundaria técnica federaliza en la ciudad de Chihuahua

Silvia Coronado Varela

cova_si@hotmail.com

Jorge Sandoval Aldana

jorgesand_2000@hotmail.com

Resumen

Este trabajo es un reporte parcial de los resultados de una investigación realizada en una escuela secundaria técnica del subsistema federalizado en la ciudad de Chihuahua. El estudio se basa en un estudio de caso único e inclusivo. Se reportan los resultados de la aplicación de un cuestionario tipo Likert para conocer las concepciones de docentes, directivos y personal de apoyos complementarios de la escuela secundaria que fue el campo de acción del presente trabajo. La aplicación de este instrumento fue censal porque se consideró al directivo, a todo el personal docente y de apoyos complementarios del turno matutino y vespertino. Se determinó, a través del alfa de Cronbach, que el nivel de confiabilidad del instrumento es bueno (Alfa de Cronbach de 0.806 para 30 elementos). Se encontró que las concepciones del personal directivo, docente y apoyo complementario de la escuela secundaria técnica *no favorecen el hacer efectivo el derecho a la educación*.

Palabras clave

Educación básica, Derecho a la educación, Concepciones del profesor, Inclusión educativa.

Inclusión y derecho a la educación

A partir de la década de los noventas en que se impulsa fuertemente el derecho que tienen todas las personas a una educación básica de calidad, independientemente de su condición social y

personal, se ha incorporado a la escuela “regular” una población cada vez más amplia y diversa.

Bajo tal derecho internacional, la escuela de educación básica se ha visto obligada a trabajar sobre dos principios básicos: Atención a la diversidad e Inclusión (Martínez, 2005), que en conjunto demandan que en los centros educativos se garantice el derecho de todos a la educación, reconociendo la diversidad de sus necesidades, así como el derecho de participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes, compartiendo el mismo espacio escolar.

El derecho a la educación, que es el derecho a aprender (INEE, 2014), es parte de la vida de toda persona y sociedad, y ser para todos significa que erradica las desigualdades y permite la transformación para generar una mayor participación y democracia.

Bajo dicho contexto, el marco de equidad e inclusión educativa trae consigo retos altamente significativos para las familias y escuelas, particularmente en la educación secundaria. El trabajo cotidiano en las aulas y la organización de las escuelas merecen ser analizados y comprendidos bajo la perspectiva de atención a la diversidad, equidad e inclusión. Muestra de ello es que, aún hoy, uno de los retos prioritarios para el Sistema Educativo Mexicano es lograr que los adolescentes asistan y terminen la escuela secundaria con niveles de aprendizaje



satisfactorios. En el ciclo escolar 2003–2004, de 100 alumnos que ingresaban a secundaria, sólo el 80 lograban terminarla; en el ciclo 2010 – 2011 bajó hasta el 74% la cifra de estudiantes que logró terminar la educación secundaria. Al respecto, el INEE (2015) refiere que durante el tránsito de primaria a secundaria es cuando se presenta la reducción de la matrícula.

Datos de la UNESCO indican que América Latina es la región más inequitativa del mundo, con sociedades altamente segmentadas y segregadas (SEP, 2014), lo que permite pensar que las escuelas de educación básica operan aún bajo un modelo de inserción e integración educativa que se caracteriza por colocar la condición del niño en el centro, sin prestar atención al contexto áulico, escolar y familiar, que pueden llegar a limitar u obstaculizar el aprendizaje. Es decir, se parte de la idea de que la deficiencia está en el niño y que, por tanto, la atención también debe estar centrada en él; desde esta perspectiva no se reconocen las características e influencia de la cultura escolar, clima áulico, la organización de la escuela, ni el aspecto metodológico que desarrolla el docente.

Parece que tampoco se reconoce la forma en que las concepciones del docente acerca de su labor educativa pueden llegar a convertirse en barreras para hacer efectivo el derecho a la educación de sus alumnos. Todo lo anterior parece mostrar que el discurso de una educación inclusiva no se ha logrado interiorizar y adoptar en las escuelas, pues el centro del análisis sigue siendo el mismo estudiante y no los diversos contextos y factores externos que pueden ser agentes de exclusión.

Bajo las actuales políticas nacionales e internacionales, una educación de calidad lleva consigo la inclusión y hace válidos principios básicos como el derecho de una educación para todos y con todos. Se anida aquí lo que pareciera una utopía: una educación sin barreras ni limitaciones; una educación de calidad donde todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sean recibidos, aceptados y atendidos dentro de un

marco de diversidad y no excusión. Para avanzar hacia ese horizonte utópico se espera que la escuela se conciba y se coloque en el centro de dicho proceso y asegure de esa forma el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los niños y niñas, presenten o no situaciones vulnerables o características que los coloquen en riesgo de fracaso escolar y de discriminación. Así se haría efectivo el derecho que todos los niños tienen a una educación de calidad.

Barton (2009) sostiene que la identificación y eliminación de barreras en las escuelas es una tarea que aún tiene un arduo y complejo camino por recorrer y es apremiante tomar acciones al respecto. Asimismo, que la lucha por la inclusividad implica una revisión profunda de las concepciones relacionadas con la equidad, la justicia social y la exclusión. Por *Barreras para el aprendizaje y la participación* se entiende los contextos que con sus actitudes y prácticas crean obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y de participación de una persona. En el contexto escolar, pueden concebirse como las creencias, valores, actitudes, interacciones, prácticas docentes y escolares que afectan de manera negativa la posibilidad de que los niños y niñas accedan a los aprendizajes, especialmente aquellos más vulnerables (Booth y Ainscow, 2002).

En este trabajo se hace alusión al término de exclusión como un fenómeno social que en el ámbito educativo se traduce en la negación del derecho a la educación a través de múltiples acciones y manifestaciones, lo que visto desde una perspectiva de los derechos humanos, constituye actos de discriminación, que es equiparable, como señala Parrilla (2002) a la opresión social por pertenecer a grupos minoritarios, étnicos, de género o clase social. Y contra la opresión surge la resistencia y el reclamo hacia los derechos de las personas.

La educación secundaria y el derecho a la educación

La educación secundaria en México es el último tramo del nivel básico, su población objetivo son



jóvenes de entre 12 y 15 años de edad; en México surgió asociada a la educación preuniversitaria y constituía lo que se denominaba educación media básica. A pesar de que desde ese mismo año pasó a formar parte de la educación básica, sigue caracterizándose por la dispersión curricular (hasta once asignaturas por grado escolar), la pulverización del tiempo de trabajo y convivencia entre un maestro y sus estudiantes; así mismo, por una cultura escolar sancionadora, basada en la aplicación de reglamentos que en muchas ocasiones provocan exclusión del alumnado; por ejemplo, no permitirles la entrada, sacarlos de clase o suspenderlos por faltas en el “correcto” uso del uniforme escolar, corte de cabello en los hombres y otras “faltas” al reglamento. Los departamentos de Orientación educativa tienden a desaparecer, así que la carga de “disciplinar” a los estudiantes la llevan los prefectos -empleados sin formación psicopedagógica- y los trabajadores sociales. La figura del maestro tutor parece no tener un impacto que humanice al nivel educativo, acercando a un adulto a la problemática del estudiantado. Por otra parte, la carencia de formación pedagógica por gran parte del profesorado de educación secundaria¹ favorecen que la práctica docente se centre en el aspecto disciplinar, más que en la formación en sentido amplio, con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias básicas, como se desprende del Plan de Estudios 2011 en vigor.

Planteamiento del problema

Por lo expuesto, se presume que las concepciones de las y los docentes están constituyendo barreras para hacer efectivo el derecho a aprender de sus estudiantes. Esto puede expresarse de diversas formas, tales como considerar como una responsabilidad que no les corresponde la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad; considerar que hay alumnos que no deben ser admitidos o, en su caso, deben ser separados de la institución. Concepciones docentes distorsionadas sobre la inclusión pueden

¹ Del personal que participó en el estudio, el 43.6% no cuenta con estudios de licenciatura en educación.

detonar otras dificultades que quedan implícitas en su desempeño, como no responsabilizarse por los aprendizajes de sus alumnos o identificar en factores externos -y no en su práctica- las causas del bajo rendimiento escolar. De esta manera es que se presume en el estudio, que la escuela y el docente pueden no identificarse a sí mismos como barreras para el aprendizaje y la participación.

En la medida en que las concepciones docentes descritas estén presentes, es de esperarse que la escuela reproduzca las desigualdades sociales y una educación excluyente, mismas que pueden mostrar diversos rostros: Aprendizajes deficientes, ambientes áulicos segregadores, limitación de los aprendizajes y, en la participación de los alumnos en desventaja, conductas disruptivas y violentas, así como falta de motivación por el aprendizaje. Esto a su vez ampliará la brecha cada vez más profunda de marginación social, de reproducción de las desigualdades y como consecuencia “una escuela rota” (Anderé, 2013) donde finalmente se rompe el vínculo entre escuela y familia. La manifestación pública y latente será finalmente la violación del derecho de todo niño a que sean atendidas sus necesidades de educación.

La indagación en el estudio se orientó con base en las siguientes **Hipótesis**:

H_{Inv}: Las concepciones de los docentes favorecen hacer efectivo el derecho a la educación.

H₀: Las concepciones de los docentes no favorecen hacer efectivo el derecho a la educación.

La Educación de Calidad: un Derecho Humano

Los derechos humanos son inherentes a todas las personas, sin distinción de nacionalidad, sexo, origen, color, religión o cualquier otra condición. A través de ellos se reafirma la dignidad de toda persona (Nikken, 1994) y éstos deben ser respetados por el Estado, las instituciones y toda la sociedad. En México, el Artículo tercero constitucional establece el derecho –humano- a la educación y, pese a que la cobertura de servicios educativos se ha extendido



significativamente, no se ha logrado asegurar el acceso, la permanencia ni aprendizajes de calidad de todos los menores. Para hacer efectivo el derecho a la educación, no es suficiente tener acceso a los servicios educativos, sino que sean de calidad, lo cual a su vez implica la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de cada individuo. La inclusión educativa es precisamente una corriente que pugna por hacer efectivo el derecho a la educación a través de la atención a las necesidades específicas de educación del individuo. Es importante resaltar que el campo de acción de la educación inclusiva no son sólo los niños con necesidades educativas especiales, sino todos.

De la Exclusión a la Inclusión: Una Educación para Todos y con Todos

Desde la época en que a diversos grupos de personas les era negado el acceso a la educación, hasta la actual, en que se pugna por el respeto de todo menor a recibir una educación de calidad, se han recorrido diversos caminos para llegar a visualizar la inclusión. Este camino no ha sido lineal, sino sinuoso y adverso para los grupos más desfavorecidos.

Con la Declaración de Educación para Todos, en 1990, se dio un paso importante hacia una nueva conciencia social con grandes repercusiones en el ámbito educativo, pues en todos sus niveles se refrenda la igualdad de los derechos humanos y especialmente el cumplimiento del derecho a la educación. Cuatro años más tarde, con la Declaración de Salamanca, se fortalece el concepto de inclusión educativa y educación para todos como principios y política educativa para todos los países asistentes, entre ellos México. Con ello se asume como un derecho de todos los niños y niñas a la educación, no sólo de los que presentan necesidades educativas especiales (NEE), es decir, de todos los que estaban siendo excluidos de las escuelas. La inclusión ofrece, desde ese momento, un gran desafío: crear y generar espacios educativos donde se reconozca la diversidad de los alumnos y sus necesidades básicas de aprendizaje.

En México, hasta antes de la revolución de 1910, el acceso a la escuela era para grupos privilegiados. Las personas “anormales” no tenían derecho a la escolarización de ningún tipo, excepto en las “instituciones totales” (Pérez de Lara en Parrilla, 2002), destinadas a personas con discapacidad. Ahí se aprecia un contexto social excluyente, no sólo de la escuela, sino referido a explotación laboral, pues muchos niños y niñas eran forzados al trabajo, negándoles el derecho de asistir a una escuela, al voto y a participar en la vida pública.

En la actualidad la exclusión se matiza de maneras diversas, pero el fondo es el mismo: no tener acceso a la educación. En este sentido, los niños y niñas excluidos son quienes abandonan sus estudios, los que enfrentan el fracaso escolar y la repetición. Los excluidos son, según la OCDE, los niños y adolescentes en situación de riesgo que constituyen grupos marginados y vulnerables (migrantes, niños de la calle, minorías étnicas, pobreza, huérfanos, enfermos, víctimas de la violencia, entre otros). Para ellos, la enseñanza y el aprendizaje no responden a sus necesidades, por lo que no tienen un sentido para ellos (UNESCO, 2008).

En contraparte, la inclusión representa un proceso de reestructuración escolar sobre los procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado (Echeíta, 2008). Concebida así, la inclusión alude a un proceso que permite reconocer y responder a las diversas necesidades de los niños y niñas, ofreciéndoles una participación activa en el aprendizaje y en la convivencia que implica toda actividad dentro de la escuela. Su propósito es entonces permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2008).



Apunte metodológico

Se informan en este trabajo los resultados de la aplicación de un cuestionario tipo Likert relacionado con las concepciones docentes sobre el derecho a aprender. El instrumento fue aplicado al personal docente, directivo, coordinadores académicos y personal de servicios complementarios de una escuela secundaria técnica de ambos turnos en la ciudad de Chihuahua. Del 100% de la población participante, el 78% de ellos fueron recuperados, lo que equivale a la participación de 39 sujetos.

Los respondientes del estudio tienen un promedio de edad de 44.51 años, donde el de menor edad tiene 28 años y el de mayor 65 años. La antigüedad en el servicio oscila entre los 6 y los 42 años. Predomina la población femenina con un 58.9%.

El instrumento consta de 30 ítems y se determinó, a través del cálculo del alfa de Cronbach, que el nivel de confiabilidad del instrumento es bueno (Alfa de Cronbach de 0.806).

El instrumento está estructurado en 5 secciones, correspondientes igual número de factores relacionados con las concepciones de los profesores acerca del derecho a aprender. Dichos factores son:

1. Concepción que tienen sobre las bases de la inclusión, es decir, a condiciones para describir el proceso que implica la inclusión educativa.
2. Atención de alumnos con discapacidad.
3. Actitudes que identifica el maestro en el alumnado respecto a los compañeros que presentan alguna NEE.
4. Concepciones de los docentes sobre su falta de preparación para atender a la diversidad.
5. Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Resultados

De las 30 variables que incluye el instrumento, veinte se ubican en la zona de aceptación de la H_0 , por lo que puede determinarse que las concepciones del personal directivo, docente y apoyo complementario

de la escuela secundaria técnica, en general, **no favorecen el hacer efectivo el derecho a la educación.**

Estadístico de prueba

Para el análisis del cuestionario escala Likert se empleó el programa estadístico SPSS para generar estadísticos descriptivos como la media y la desviación estándar. La media (\bar{X}) es un estadístico de tendencia central que se obtiene a partir de una o varias muestras obtenidas de una población, permite calcular el valor representativo de un espacio muestral, que en esta investigación está representada por el personal directivo, docente y de apoyo complementario de la escuela secundaria técnica, ubicada al Noroeste de la ciudad de Chihuahua, Chih.

Regla de decisión

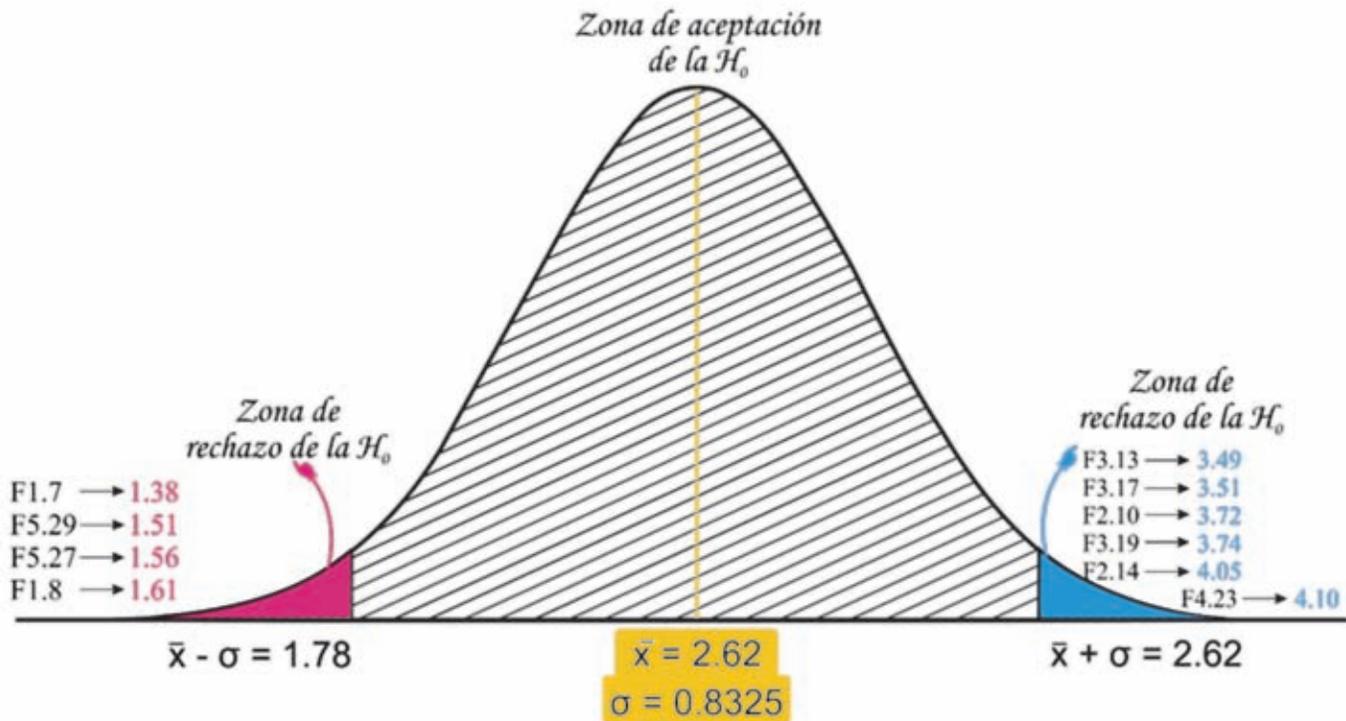
Como se desea conocer la distribución de las variables en las zonas de aceptación y rechazo de la H_0 a partir de la media del grupo poblacional, se establece un valor mínimo de 1.78 y un valor máximo a 3.46, que representan una desviación estándar por debajo y por encima respectivamente de la media (Ilustración 1).

Una vez generados los estadísticos descriptivos y la tabla correspondiente (Tabla 1) se obtiene que la media de medias es de 2.62 y, a partir de ella, se ordenan las variables que obtuvieron la media más baja y por encima de este valor.

Decisión estadística

Ambos resultados, es decir, las media con los más altos y más bajos puntaje son importantes porque se despegan más de la media de medias. Es así que las variables F1.7, F5.29, F5.27 y F1.8 se ubican en la zona de rechazo de la H_0 , como se aprecia en la Tabla 1. Al otro extremo, las variables F3.16, F3.17, F2.10, F3.19, F2.14 y F4.23 se ubican también en la zona de rechazo de la H_0 , lo que indica que para este grupo de variables se acepta la H_{Inv} .

El resto de las variables del instrumento se ubican dentro de la zona de aceptación de la hipótesis nula (H_0).



\bar{x} = Media del grupo poblacional
 σ = Desviación estándar

Ilustración 1. Distribución de medias.

Interpretación

Las variables que se ubican en la zona de rechazo (10) de la H_0 y aceptan, por tanto, la H_{Inv} permiten establecer que las concepciones del personal directivo, docente y apoyo complementario de la escuela secundaria técnica, en esos aspectos, **favorecen el hacer efectivo el derecho a la educación.**

El resto de las variables (20) indican el rechazo de la hipótesis de investigación y, por tanto, las concepciones de docentes que **no favorecen el hacer efectivo el derecho a la educación.**

Discusión

De las concepciones que no favorecen el derecho a la educación, ocho corresponden al factor 1 (bases para la inclusión). De ahí puede afirmarse que los docentes consideran que atender estudiantes con NEE o discapacidad es un asunto de las familias y de “especialistas” diferentes a los maestros de grupo,

incluso que habría que valorar la pertinencia de admitir a ese tipo de estudiantes en la escuela, pues -consideran- alteran el ritmo de la clase y por ello se sienten “conflictuados” cuando les corresponde atenderlos. Esto es congruente con las variables que indican que, aunque “toleran” a los alumnos con NEE, afirman necesitar más capacitación para atenderlos.

Los maestros no conciben que la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias, no se consideran partidarios de ésta, pues afirman que no es posible vivirla en la educación secundaria, y que tiene más inconvenientes que ventajas, por lo que consideran necesario separar a los alumnos con alguna NEE del resto de los estudiantes.

Cuatro variables que no favorecen el derecho a la educación corresponden al segundo factor, el cual



Variables		Número de casos	Media	Desviación estándar
F1.7	Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes o especialistas, además del maestro titular.	39	1.38	.590
F5.29	Solicito actividades que permitan comprobar que los alumnos logren el aprendizaje esperado.	39	1.51	.854
F5.27	Les pido que utilicen estrategias diversas para lograr y mantener la atención e interés de mis alumnos.	39	1.56	.940
F1.8	La atención a la diversidad es un asunto inherente del derecho a la educación.	38	1.61	.887
F1.2	La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	39	1.79	1.005
F5.28	Les pido que utilicen estrategias para recuperar los aprendizajes previos del grupo, incluidos los alumnos con discapacidad y/o NEE	39	1.79	.801
F5.26	Solicito a los docentes que tomen en cuenta las necesidades del grupo y las de los alumnos con discapacidad y/o NEE al momento de planear sus clases.	39	1.79	.923
F1.6	Soy partidario de la educación inclusiva.	38	1.84	.855
F1.4	La educación inclusiva es también posible en la educación secundaria.	39	1.97	1.013
F1.1	Separar a los alumnos con discapacidad y/o necesidad educativa especial (problema de aprendizaje, conducta, aptitud sobresaliente, etc.) del resto de sus compañeros es injusto.	39	1.97	1.267
F4.22	Me resulta difícil ser imparcial.	39	2.10	1.447
F1.3	Todos los alumnos, incluso quienes tienen alguna discapacidad moderada o severa, pueden aprender en un entorno normalizado.	39	2.13	1.260
F5.30	Hago énfasis en que preparen materiales alternativos para los alumnos que requieren adecuaciones curriculares.	39	2.18	1.167
F4.21	Me cuesta mantener una conversación con un alumno con discapacidad y/o NEE durante la clase.	39	2.33	1.493
F1.5	La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	39	2.49	1.121
F2.15	Me conflictúa si en la escuela tengo que atenderle debido a su necesidad.	39	2.56	.995
F1.7	La formación de los alumnos con discapacidad y/o NEE es responsabilidad de los Especialistas y sus familias, no del maestro frente a grupo ni de la escuela.	38	2.79	1.510
F2.12	La atención extra que requieren los alumnos con disc y/o NEE (necesidad educativa especial) va en detrimento de los otros alumnos.	38	2.82	1.062
F2.13	Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad y/o NEE.	38	2.89	1.290
F2.11	Siento inquietud si tardo más tiempo en explicarles algo que al resto de alumnos.	38	3.08	1.194
F1.9	Dependiendo de la condición del alumno (a), la escuela debe valorar y determinar si es pertinente su ingreso.	38	3.29	1.354
F4.24	Me implica problemas tener que hablar con ellos de manera distinta para explicarles o comunicarles algo.	39	3.31	1.454
F3.17	Percibo que el alumnado no se relaciona con sus compañeros con discapacidad o con NEE	39	3.44	1.273
F3.18	El alumnado deja de lado a los compañeros que padecen alguna discapacidad o NEE	39	3.46	1.232
F3.16	Observo gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado "regular" hacia los alumnos con discapacidad y/o NEE	39	3.49	1.254
F3.17	Percibo poca disposición por parte del resto de alumnos para ayudarles en las tareas de clase.	39	3.51	1.073
F2.10	Los alumnos con algún disc y/o NEE (problema de aprendizaje, conducta, aptitud sobresaliente, etc.) de alguna manera alteran el ritmo de la clase.	39	3.72	1.123
F3.19	Durante las actividades de clase los compañeros no suelen facilitar ayuda en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten.	39	3.74	.880
F2.14	Tolero a los alumnos con discapacidad y/o NEE	38	4.05	.957
F4.23	Creo que necesito más preparación para atenderlos.	39	4.10	1.165
	Media de medias (media del grupo poblacional)		2.62	
	Desviación estándar		0.8325	
	Atípico +1	X+1 σ	3.46	
	Atípico -1	X-1 σ	1.78	

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.



hace referencia a la atención que implica el alumnado con discapacidad, mismas que permiten concluir que para ellos representa un conflicto atender al alumnado debido a su necesidad, les es difícil mantener el orden de su clase si tienen alumnos con alguna NEE, y que la atención extra que ellos requieren va en detrimento del resto de sus alumnos.

Las tres variables del factor cuatro y cinco permiten apreciar que no se les solicita a los docentes trabajar actividades de recuperación de conocimientos previos con sus alumnos (incluidos los de NEE) ni que se tomen en cuenta las necesidades de los mismos; asimismo, no se hace énfasis en que preparen materiales alternativos. Además, los maestros manifiestan dificultad para sostener una conversación con un alumno con discapacidad durante la clase y explicarles de manera diferente algún tema.

Respecto al factor tres, en general se presentan concepciones que sí favorecen el derecho a la educación y se refieren a actitudes que identifica el maestro en el alumnado respecto a los compañeros que presentan alguna NEE. Esto es muy significativo, pues se puede concluir que las concepciones docentes que favorecen el derecho a la educación se refieren a acciones y actitudes del otro (los alumnos “regulares”), mas no a sí mismo y su práctica. Expresado de manera más clara, los docentes, por ejemplo, observan “gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado regular hacia los alumnos con discapacidad y/o NEE” o perciben “poca disposición por parte del resto de alumnos para ayudarles en las tareas de clase” (logran identificar en los estudiantes actitudes no inclusivas); sin embargo, ellos mismos cuestionan la pertinencia de recibir en la escuela a estudiantes con NEE o discapacidad, consideran que otros especialistas deberían de atender a ese tipo de estudiantes y que trabajar con ellos en clase va en detrimento del resto de los alumnos, por lo que valoran como no pertinente la educación inclusiva en secundaria, pues afirman que tiene más inconvenientes que ventajas.

El reto para cambiar estas concepciones que no favorecen el derecho a la educación de todos y con todos en secundaria sigue siendo enorme.

Referencias

- Anderé M, Eduardo (2013). *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México, D.F: Siglo XXI Editores.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-OREALC/ CSIE. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad*. Revista de Educación N° 349 Mayo – Agosto, pp. 137 – 152. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349.htm>
- Echeíta, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6. N° 2. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/>
- INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad, Informe 2014*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/senado2014/Informe20141.pdf>
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>.
- Martínez D., B (2005). *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol 9. N° 1. Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/?p=241
- Nikken, P.et al. (1994). *Estudios básicos de derechos humanos Tomo I*. Prometeo. San Jose, Costa Rica. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1835>
- Parrilla, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista Educación. Educación inclusiva. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/2002/re327.html>
- SEP. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014 – 2018*. Diario oficial Lunes 28 de abril de 2014. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/380/1/images/pe_eduinter%202014-2018.pdf
- UNESCO, 2008. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf



Estrategias y acciones que fortalecen la autonomía de gestión en el CTE

Ibette Nieto González

Ibette74@hotmail.com

Alejandro Anguiano Baeza

anguiano_cchep@hotmail.com

Raymundo Cruz Sigala

raycruz@cchep.edu.mx

Resumen

La presente investigación aborda como objeto de estudio el fortalecimiento de la autonomía de gestión en Escuelas de Educación Básica identificadas con prácticas exitosas en el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (CTE), considerando que a partir de la restitución de este órgano, se reconoce que a través del trabajo colegiado es posible transformar la gestión de las escuelas. Con el propósito de caracterizar las estrategias que favorecen la autonomía de gestión en las instituciones educativas, se realiza un estudio de casos múltiple con enfoque cualitativo, mediante la aplicación de tres técnicas: encuestamiento a directivos y docentes, registro de observaciones del desarrollo de jornadas ordinarias y entrevista a directivos como presidentes de los CTE de sus centros escolares.

Palabras clave:

Consejos Técnicos Escolares, Autonomía de gestión, Educación Básica.

Antecedentes

En la actualidad el estudio de los CTE, adquiere relevancia por ser éste uno de los órganos principales donde a través del trabajo colegiado es posible transformar la gestión escolar para favorecer el aprendizaje de los alumnos y mejorar la calidad del servicio educativo que oferta la institución escolar (SEP, 2013).

Los CTE se han visto focalizados como uno de los responsables de dar respuesta a los ordenamientos de la Reforma Educativa y de la Ley General del Servicio Profesional Docente en mejora de la calidad y cobertura de la educación, auxiliado por los programas de modernidad y equipamiento de escuelas (equipos de cómputo y programas auxiliares para mejora de la práctica docente y del desempeño escolar). Asimismo, a través de estos espacios, se atienden las cuatro prioridades señaladas para la Educación Básica: garantizar la normalidad mínima de operación escolar; mejorar los aprendizajes de los estudiantes; abatir el rezago y el abandono escolar; promover una convivencia escolar sana, pacífica y formativa.

Con la finalidad de transformar las escuelas en verdaderos centros de desarrollo educativo, los CTE tienen la responsabilidad de ir conformando cada vez más y mejor los espacios educativos para los propios fines que se establecen en la política educativa vigente, redefiniendo con mayor precisión y eficiencia la Ruta de Mejora con la intervención dinámica del colectivo escolar.

El objetivo general de investigación consiste en caracterizar las estrategias y acciones que fortalecen la autonomía de gestión en escuelas de Educación Básica identificadas con prácticas exitosas en la organización y funcionamiento del CTE, durante el ciclo escolar 2015-2016.



Categorías o referentes teóricos

Las Estrategias Globales de Mejora Escolar constituyen un instrumento a partir del cual el director y el colectivo docente pueden poner en práctica su autonomía de gestión, a través de la organización de actividades orientadas a atender las prioridades educativas de la institución, en correspondencia con las metas planteadas en su Ruta de Mejora Escolar. Dentro de dichas estrategias participan el directivo, docentes, alumnos y padres de familia, estableciendo la manera específica en que se involucra cada actor; además se establece la manera en que se utilizan los recursos materiales y financieros con que cuenta la escuela.

Matriz Ámbitos de gestión escolar			
Ámbitos de gestión escolar	Concepto	Componentes	Subcomponentes
En el aula (Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas)	Facultad de los docentes para diseñar e implementar actividades de estudio que le permitan atender, en su contexto, a la diversidad y necesidades específicas de sus alumnos	Establecimiento de acuerdos en las reuniones de CTE	Implementación de los acuerdos en la práctica docente
		Contextualización curricular	Inclusión de actividades de estudios contextualizadas en la planeación didáctica
			Implementación de actividades de estudio contextualizadas en la planeación didáctica
		Iniciativas pedagógicas	Iniciativas pedagógicas compartidas
Rediseño de ambientes aprendizaje idóneos			
En la organización de la escuela (Organización y funcionamiento escolar)	El director y el colectivo docente establecen las formas específicas de organización y funcionamiento del servicio educativo, que sean consecuentes con su Ruta de Mejora Escolar	Organización	Participación de los padres de familia como apoyo al trabajo áulico
		Funcionamiento	Resultados compartidos entre el colectivo docente
			Implementación de actividades propuestas
			Respeto entre el personal y cuidado de las instalaciones
En la preparación de los maestros (Desarrollo de capacidades técnicas pedagógicas entre maestros)	El colectivo docente identifica y da respuesta a sus necesidades de formación y de la comunidad escolar en general, para atender las prioridades educativas de la escuela	Desarrollo de capacidades técnicas pedagógicas de los docentes	Relación con los padres de familia o tutores
		Actividades para la atención a las necesidades educativas de los alumnos	Relación con otras escuelas, instituciones u especialistas
			Seguimiento a las acciones y resultados
			Identificación y respuesta a las necesidades de formación docente
Con los padres de familia (Participación de los padres de familia)	El director y el colectivo docente, establecen mecanismos y generan recursos para promover la participación de padres de familia y o tutores en las tareas de aprendizaje de sus hijos o pupilos	Participación de los padres de familia y o tutores	Reconocimiento de necesidades de formación
		Participación de los padres de familia y o tutores	Orientación y puesta en práctica de las actividades
			Identificación y uso de los recursos para la realización de las actividades analizadas
			Análisis de las actividades a aplicar con los alumnos
			Sensibilización
			Diseño de actividades
			Toma de decisiones
			Informe de actividades

Tabla 1. Matriz Ámbitos de gestión escolar

Estas Estrategias Globales de Mejora se dividen en siete Ámbitos de Gestión Escolar: Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas, Organización y funcionamiento escolar, Desarrollo de capacidades técnicas entre maestros, Participación de los padres de familia, Evaluación interna, Solicitud de asesoría técnica y Gestión y ejercicio de los recursos. En la tabla 1 se presenta la matriz de referentes donde se incluyen los componentes, subcomponentes e indicadores para cada uno de estos siete ámbitos.

Dentro de cada uno de estos siete ámbitos, el directivo junto con el colectivo docente, toman decisiones y planean actividades que implementarán durante el ciclo escolar. La finalidad es superar la dispersión de voluntades y aportaciones individuales de los docentes, a través de su organización en los siete ámbitos de gestión antes mencionados, vinculándolos entre sí para favorecer el logro de los objetivos y metas de la Ruta de Mejora Escolar.

Ruta metodológica

Con el propósito de documentar las experiencias desarrolladas en escuelas de nivel básico sobre la organización y funcionamiento del CTE, así como describir la capacidad de gestión del centro escolar

como parte de su ubicación territorial, municipal y nivel social, ante los programas incluyentes que marca la reforma educativa con los tres niveles de gobierno, se establece un estudio de casos múltiple que se operacionaliza mediante un encuestamiento a directivos y docentes; registro de observaciones del desarrollo de jornadas ordinarias y entrevista al directivo de cada centro escolar. En el presente artículo sólo se reportan los resultados del encuestamiento.

El estudio de caso, es un método que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes (Sandoval, 2002). En la presente investigación se aborda un estudio de casos múltiple, donde el fenómeno abordado lo constituyen las estrategias de autonomía de gestión en el contexto de cuatro CTE de nivel básico, que constituyen los casos de estudio.

Resultados

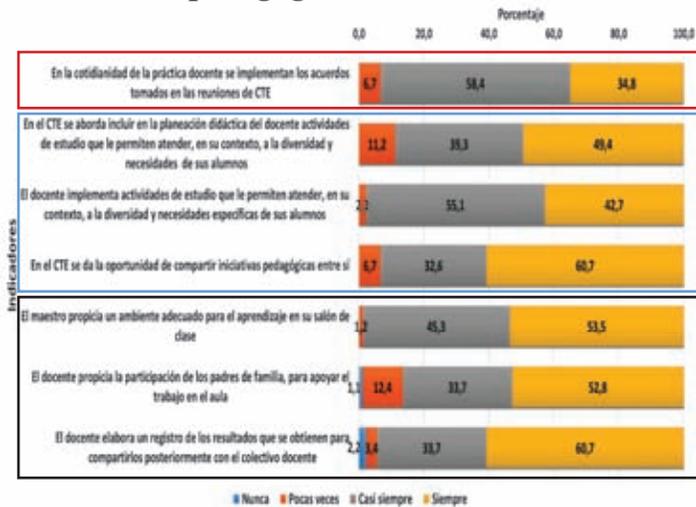
A continuación se presentan los resultados obtenidos por Ámbito de Gestión Escolar, producto de la aplicación de un cuestionario diseñado para tal fin.



Ámbito: Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas

El ámbito de *Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas*, se refiere a la facultad de los docentes para diseñar e implementar actividades de estudio que les permitan atender, en su contexto, a la diversidad y necesidades específicas de sus alumnos dentro del salón de clases. Este ámbito se divide en tres componentes: *Establecimiento de acuerdos en las reuniones del CTE*, *Contextualización curricular e Iniciativas pedagógicas*.

Figura 1. Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas



En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos en el primero de los componentes: *Establecimiento de acuerdos en las reuniones de CTE*, donde se observa que el 93.3% de los docentes encuestados opina que, siempre (34.8%) o casi siempre (58.4%), logran implementar en su práctica los compromisos o acuerdos asumidos en las sesiones del CTE.

En cuanto al componente de *Contextualización curricular*, se observa que un porcentaje muy alto de los docentes (88.7%) opina que, casi siempre (39.3%) o siempre (49.4%), incluyen en su planeación didáctica actividades de estudio que les permiten atender, en su contexto, a la diversidad y necesidades específicas de sus alumnos; sin embargo, el 11.2%, lo realiza pocas veces. El 97.8% de los docentes señala

que, además de incluir en su planeación didáctica actividades de estudio, logran implementar ese tipo de actividades contextualizadas en su práctica docente.

En lo que corresponde al componente de *Iniciativas pedagógicas*, se muestra que el 93.3% de los docentes opinan que, casi siempre (32.6%) o siempre (60.7%), el espacio del CTE constituye una oportunidad de compartir iniciativas pedagógicas entre sí. Dentro de estas iniciativas, el 98.8% considera que, de manera cotidiana, los maestros propician un ambiente adecuado para el aprendizaje en su salón de clase; un porcentaje también considerable de docentes (94.4%) señala que elaboran registros de resultados obtenidos que se comparten con el colectivo docente. Sin embargo, un 13.5% considera que, pocas veces (12.4%) o nunca (1.1%), se propicia la participación de los padres de familia que apoye el trabajo de sus hijos en el aula.

Ámbito: Organización y funcionamiento escolar

El ámbito de *Organización y funcionamiento escolar*, hace referencia a como el director y el colectivo docente establecen formas específicas en que se organiza y operacionaliza el servicio educativo, que sean consecuentes con su Ruta de Mejora Escolar. Este ámbito se divide en dos componentes: *Organización escolar y Funcionamiento escolar*.

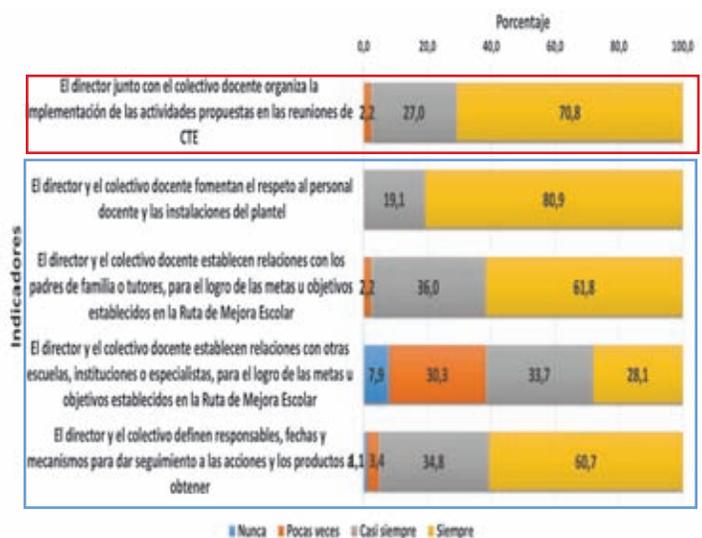




Figura 2. Organización y funcionamiento escolar

Con respecto a la Organización, en la Figura 2 se observa que cerca del 97.8% de los docentes opina, que casi siempre (27%) o siempre (70.8%), el director junto con el colectivo docente organiza la implementación de las actividades propuestas en las reuniones del CTE.

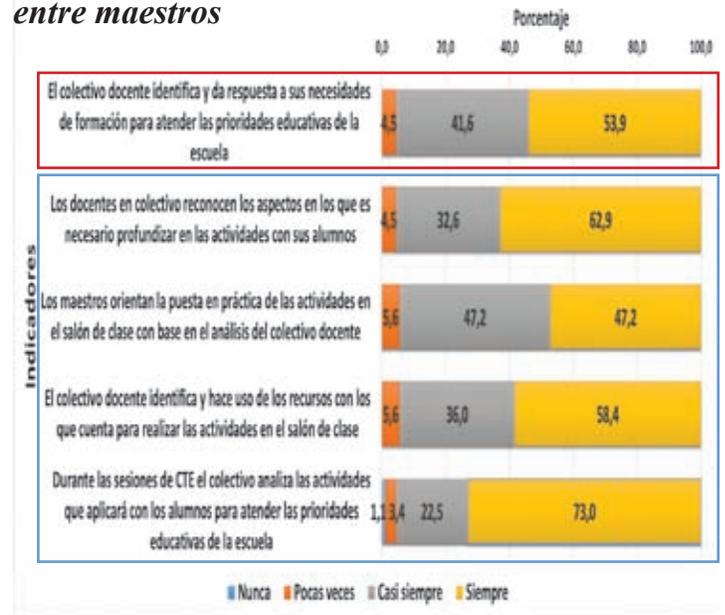
En relación al componente de *Funcionamiento escolar*, la totalidad de los docentes (100%) considera que de manera conjunta, el director y el colectivo docente, casi siempre (19.1%) o siempre (80.9%), fomentan el respeto al personal y a las instalaciones del plantel; un 97.8% de los mismos, señala que, casi siempre (36%) o siempre (61.8%) se establecen relaciones con los padres de familia o tutores para el logro de las metas u objetivos establecidos en la Ruta de Mejora Escolar; mientras que el 95.5% establece que se definen responsables, fechas y mecanismos para dar seguimiento a las acciones y los productos a obtener. Sin embargo, un considerable porcentaje de los docentes (38.2%) opina que tanto el directivo como el profesorado, pocas veces (30.3%) o nunca (7.9%), consideran el establecimiento de relaciones con otras escuelas, instituciones o especialistas, para el logro de las metas u objetivos establecidos en la Ruta de Mejora Escolar.

Ámbito: Desarrollo de capacidades técnicas entre maestros

El ámbito de *Desarrollo de capacidades técnicas entre maestros*, se refiere a la capacidad del colectivo docente para identificar y dar respuesta a sus necesidades de formación y de la comunidad escolar en general, para atender las prioridades educativas de la escuela. Dicho ámbito se divide en dos componentes: *Desarrollo de capacidades técnico pedagógicas de los docentes* y *Actividades para la atención a las necesidades educativas de los alumnos*.

En la Figura 3 se observa que, respecto al componente de *Desarrollo de capacidades técnico pedagógicas de los docentes*, el 95.5% de los maestros encuestados considera que, casi siempre (41.6%) o

Figura 3. Desarrollo de capacidades técnicas entre maestros



siempre (53.9%), identifican y dan respuesta a sus necesidades de formación como colectivo, para atender las prioridades educativas de la escuela.

En cuanto al componente de *Actividades para la atención a las necesidades educativas de los alumnos*, se observa que el 95.5% de los maestros, casi siempre (32.6%) o siempre (62.9%), reconocen en su colectivo los aspectos en los que es necesario profundizar en las actividades con sus alumnos. Por su parte, el 94.4% considera que, casi siempre (47.2%) o siempre (47.2%), cuentan con orientaciones para poner en práctica las actividades en el salón de clase con base en el análisis del colectivo; mientras que un porcentaje igual (94.4%) opina que casi siempre (36%) o siempre (58.4%), le resulta posible identificar y hacer uso de los recursos con los que cuenta para realizar las actividades en el salón de clase; esta situación se favorece al considerar que al 95.5% le parece que las sesiones de CTE constituyen un espacio para que el colectivo analice las actividades que aplicará con los alumnos para atender las prioridades educativas de la escuela.

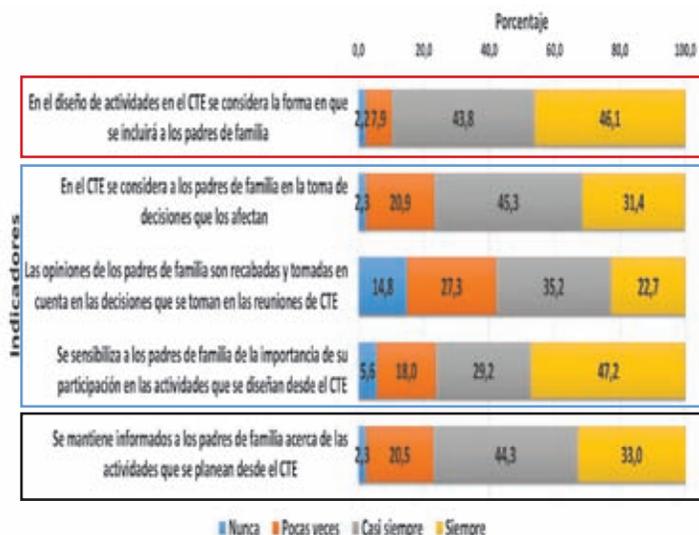
Ámbito: Participación de los padres de familia

El ámbito de *Participación de los padres de familia* se refiere a como el director y el colectivo docente, de



manera conjunta, establecen mecanismos y generan recursos para promover la participación de padres de familia y/o tutores en las tareas de aprendizaje de sus hijos o pupilos. Este ámbito se integra con tres componentes: *Inclusión, Comunicación y Participación* de los padres de familia.

Figura 4. Participación de los padres de familia



En cuanto al componente de *Inclusión de los padres de familia*, en la Figura 4 se observa que un gran porcentaje de los docentes encuestados (89.9%) señala que, casi siempre (43.8%) o siempre (46.1%), se considera la forma en que se incluirá a los padres de familia en el diseño de las actividades; sin embargo, un poco menos de la cuarta parte (23.2%) considera que, pocas veces (20.9%) o nunca (2.3%), se toma en cuenta a los padres de familia en las decisiones que los afectan, así como un porcentaje mayor (42.1%) señala que las opiniones de los padres de familia, pocas veces (27.3) o nunca (14.8%), tampoco son recabadas y tomadas en cuenta al interior en las reuniones del CTE.

Respecto al *componente de Comunicación con los padres de familia*, el 22.8% de los docentes opina que, pocas veces (20.5%) o nunca (2.3%) a los padres se les mantiene informados acerca de las actividades que se planean dentro del CTE.

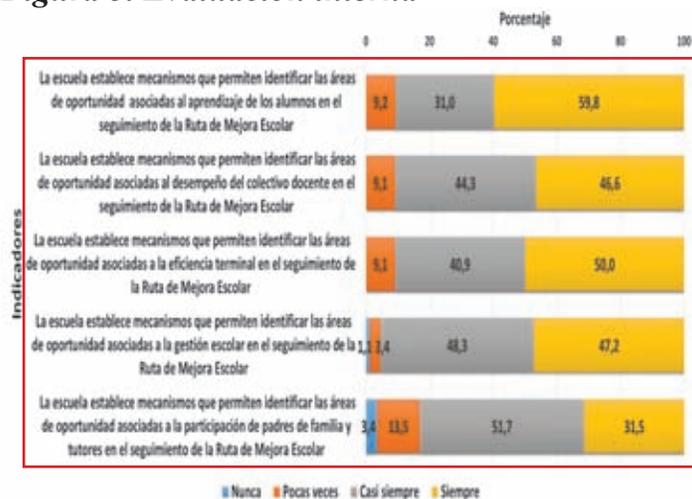
Por último, dentro del *componente de Participación*

de los padres de familia, el 23.6% de los informantes expresa que, pocas veces (18%) o nunca (5.6%), se sensibiliza a los padres sobre la importancia de su participación en las actividades que se diseñan desde el CTE.

Ámbito: Evaluación interna

El ámbito de *Evaluación interna* se refiere a la forma en que la escuela establece mecanismos que permiten identificar las áreas de oportunidad en la implementación de la Ruta de Mejora Escolar. Éste ámbito consta de un componente: Evaluación interna de la Ruta de Mejora Escolar.

Figura 5. Evaluación interna



Como se muestra en la Figura 5 el 90.8% de los encuestados considera que, casi siempre o siempre, la escuela establece mecanismos que permiten identificar las áreas de oportunidad asociadas al aprendizaje de los alumnos; el 90.9% estas áreas de oportunidad las asocia al desempeño del colectivo docente; mientras un porcentaje igual (90.9%) las asocia a la eficiencia terminal, en el seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar. Por su parte, el 95.5% de los docentes señala que, casi siempre (48.3%) o siempre (47.2%), la institución establece mecanismos que posibilitan conocer las áreas de oportunidad relacionadas a la gestión escolar; sin embargo, un considerable 16.9% considera que, pocas veces (13.5%) o nunca (3.4%), se establecen mecanismos

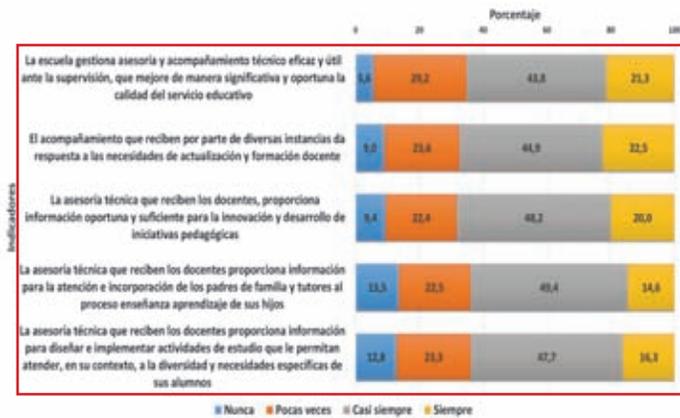


donde se identifiquen áreas de oportunidad que se asocien a la participación de los padres de familia y tutores en el seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar.

Ámbito: Solicitud de asesoría técnica

El ámbito de *Solicitud de Asesoría Técnica*, se refiere a la forma en que la escuela gestiona la asesoría y acompañamiento técnico ante la supervisión, para incidir en la mejora de la calidad del servicio educativo. Este ámbito consta de un componente: Asesoría y acompañamiento técnico.

Figura 6. Solicitud de asesoría técnica



Como se muestra en la Figura 6, el 65.1% de los docentes encuestados menciona que, casi siempre (43.8%) o siempre (21.3%), la escuela gestiona asesoría y acompañamiento técnico eficaz y útil ante la supervisión, con el fin de mejorar de manera significativa y oportuna la calidad del servicio educativo; sin embargo, el restante 34.8% considera que esto se realiza pocas veces (29.2%) o nunca (5.6%).

Por lo que se refiere al acompañamiento que reciben por parte de diversas instancias, el 67.4% de los docentes señala que, casi siempre (44.9%) o siempre (22.5%) se da respuesta a sus necesidades de actualización y formación docente; por el contrario, el 23.6% considera que esto se lleva a cabo pocas veces y un 9% opina que esto nunca se realiza.

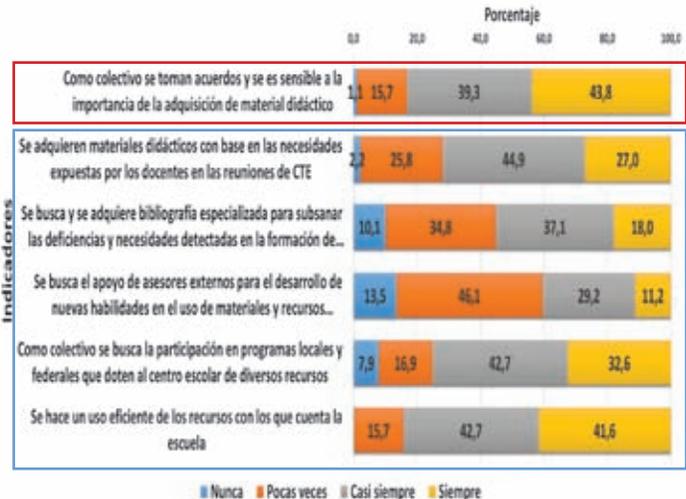
En cuanto a si proporciona información oportuna y suficiente para la innovación y desarrollo de iniciativas pedagógicas, el 31.8% de los docentes considera que, nunca (9.4%) o casi nunca (22.4%), esto se lleva a cabo. Otro también considerable porcentaje de los docentes encuestados (36%) opina que, nunca (13.5%) o casi nunca (22.5%), la asesoría que reciben los docentes les brinda información para incorporar a los padres de familia en el proceso de enseñanza de sus hijos.

Por último, un poco más de la tercera parte de los docentes (36.1%), señala una tendencia similar a los indicadores previos, donde la asesoría técnica que reciben los maestros, casi nunca (23.3%) o nunca (12.8%), proporciona información para diseñar e implementar actividades de estudio que atienda, en su contexto, a la diversidad y necesidades de los alumnos.

Ámbito: Gestión y ejercicio de los recursos

El ámbito de *Gestión y ejercicio de los recursos*, se refiere a la facultad de los docentes para tomar decisiones colegiadas y para administrar y ejercer de forma transparente los recursos asignados a la escuela. Este ámbito se divide en dos componentes: Gestión de los recursos y Ejercicio de los recursos.

Figura 7. Gestión v ejercicio de recursos





En la Figura 7 se observa que, respecto al *componente Gestión de los recursos*, el 83.1% de los docentes logran llegar a acuerdos para la adquisición de recursos, mientras que el restante 16.8% no logra este objetivo. Por su parte, el 71.9 % del colectivo docente adquiere materiales didácticos con base en las necesidades expuestas por los docentes en las reuniones de CTE, mientras que un 28%, nunca (2.2%) o casi nunca (25.8), logra desarrollar esta práctica. Respecto a la búsqueda y adquisición bibliográfica especializada para subsanar deficiencias y necesidades detectadas en la formación de los profesores, un 55.1% opina que, casi siempre (37.1%) o siempre (18%), se logra esta adquisición, quedando pendiente de este beneficio un 44.9% de los docentes.

Respecto al último indicador de este componente referente a la participación de la escuela en programas locales y federales que doten al centro escolar de diversos recursos, un 75.3% de los docentes opina que, siempre (32.6%) o casi siempre (42.7%), busca lograr esta participación, mientras que un 24.8% considera que ésta participación no se logra casi nunca (16.9%) o nunca (2.9%).

Por último, en cuanto al componente *Ejercicio de los recursos* se observa que el 84.3% de los docentes encuestados, casi siempre (42.7%) o siempre (41.6%), hacen un uso eficiente de los recursos con los que cuenta la escuela; sin embargo, un 15.7% opina que en sus escuelas no se logra eficientar estos recursos.

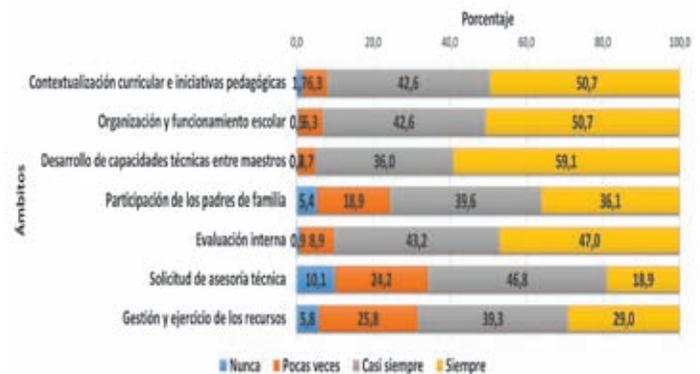
RESULTADOS GLOBALES

A partir del análisis de cada uno de los siete Ámbitos de Gestión Escolar en Educación Básica, es posible tener un panorama global que permite comparar los resultados obtenidos en cada Ámbito e identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la implementación de la autonomía de gestión escolar de las cuatro instituciones que formaron parte del Estudio de casos.

Resultados comparativos por Ámbitos de gestión escolar y por nivel educativo

Los resultados comparativos de los siete Ámbitos de gestión escolar de manera global se muestran en la siguiente Figura 8.

Figura 8. Ámbitos de gestión escolar



Dentro de estos ámbitos, el que corresponde a *Desarrollo de capacidades técnicas entre maestros*, es el que se encuentra con mayores fortalezas, ya que el 95.1% de los docentes considera que, casi siempre (42.6%) o siempre (50.7%), el colectivo identifica y da respuesta a sus necesidades de formación y de la comunidad escolar en general, para atender las prioridades educativas de la escuela.

Como parte de las fortalezas identificadas, en un menor grado, también se encuentran los ámbitos de *Organización y funcionamiento escolar* y *Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas*, donde un 93.3% de los encuestados señala que, casi siempre o siempre, se establecen las formas específicas de organización y funcionamiento de la escuela, que son consecuentes con su Ruta de Mejora Escolar; así como el diseño e implementación de actividades de estudio que atienden a la diversidad y necesidades específicas de sus alumnos.

Por último, también dentro del espacio de fortalezas se encuentra el ámbito de *Evaluación interna*, donde el 90.2% de los sujetos opina que, casi siempre (43.2%) o siempre (47%), se establecen mecanismos



que permiten identificar las áreas de oportunidad en la implementación de la Ruta de Mejora Escolar.

Como parte de los resultados de este estudio de casos, se encontraron algunos ámbitos en los que los porcentajes obtenidos, aún y cuando evidencian un adecuado nivel de desempeño, comparativamente presentan puntajes menores que los identificados como fortalezas, por lo que se consideran como áreas de oportunidad, pues son rubros en los que es necesario que el directivo y el colectivo docente diseñen e implementen con mayor atención estrategias para fortalecer su autonomía de gestión escolar.

Dentro de las áreas de oportunidad se encuentran los siguientes Ámbitos. En primer lugar, tenemos el que corresponde a la *Participación de los padres de familia*, donde el 24.3% de los docentes considera que, pocas veces (18.9%) o nunca (5.4%), se establecen mecanismos y se generan recursos para promover la participación de padres de familia y/o tutores en las tareas de aprendizaje de sus hijos o pupilos.

Otro ámbito que se ubica dentro de las áreas de oportunidad es el de *Gestión y ejercicio de los recursos*, ya que el 31.6% de los encuestados señala que, pocas veces (25.8) o nunca (5.8%), Se toman decisiones colegiadas, para administrar y ejercer de forma transparente los recursos asignados a la escuela.

Por último, el ámbito que se identifica con mayores debilidades es el que corresponde a *Solicitud de asesoría Técnica*, pues la tercera parte de los sujetos de estudio (34.3%), opina que, pocas veces (24.2%) o nunca (10.1%), se gestiona asesoría y acompañamiento técnico ante la supervisión, que mejore la calidad del servicio educativo.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones considerando como categorías los Ámbitos de Gestión Escolar.

Respecto a la categoría de *Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas*, se identifica que los docentes logran implementar en su práctica los compromisos o acuerdos asumidos en las sesiones del CTE, así como incluir en su planeación didáctica y llevar a cabo actividades de estudio que les permitan atender, en su contexto, a la diversidad y a las necesidades específicas de los alumnos. Como resultado de un ambiente favorable de trabajo, los docentes reconocen que el CTE constituye un espacio en el que es posible compartir iniciativas pedagógicas entre sí, lo que se traduce en la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje entre sus alumnos.

En relación a la categoría *Organización y funcionamiento escolar*, se identifica que los directivos evidencian liderazgo organizado en su desempeño como coordinadores del colectivo, esta característica se convierte en un elemento imprescindible para la implementación de las acciones propuestas en los CTE. Lo anterior impulsa que, el director junto con el colectivo docente, organicen la implementación de las actividades propuestas en las reuniones del CTE y en esta dinámica se fomenta el respeto y se definen responsables, fechas y mecanismos para dar seguimiento a las acciones y los productos a obtener en la respectiva Ruta de Mejora de cada nivel.

Respecto a la categoría de *Desarrollo de capacidades técnicas entre maestros*, se identifica que, el reconocimiento preciso de las prioridades educativas y la reflexión sobre las mismas, posibilita que se identifiquen las necesidades formativas relacionadas con los requerimientos que demanda el colectivo. Estas condiciones permiten que en el trabajo del colectivo reconozcan los aspectos en los que resulta necesario profundizar en las actividades con sus alumnos; de esta manera, las sesiones de CTE se identifican como un espacio en el que el colectivo analiza y considera orientaciones para poner en práctica en el salón de clases las actividades diseñadas para atender las prioridades educativas de la escuela.



En la categoría de Participación de los padres de familia se encuentra que, en la práctica y desarrollo de los CTE, se considera la forma en que se incluirá a los padres de familia en el diseño de actividades, sin embargo, sus opiniones no son recabadas sistemáticamente, ni consideradas de manera formal al interior de las reuniones del colectivo; asimismo, se les informa y sensibiliza poco acerca del impacto de las actividades que se plantean y de la importancia de su participación.

De aquí se destaca que en la toma de decisiones en los CTE, faltaría sensibilizar más a los padres de familia para que en su compromiso con sus hijos, ellos puedan aportar mejores y más amplias opiniones en beneficio y de acuerdo a los planes, programas y la política educativa actual.

En relación a la categoría de *Evaluación interna*, se concluye que existe una mayor atención en la identificación de las áreas de oportunidad asociadas al aprendizaje de los alumnos, a la eficiencia terminal, al desempeño del colectivo docente y a la gestión escolar, en el seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar. De igual manera, se atiende, pero en menor grado, el área de oportunidad asociada a la participación de los padres de familia que, en conjunto con las otras cuatro prioridades educativas, constituya un área de oportunidad que habrá que atenderse, de manera prioritaria, por las escuelas participantes en el estudio.

En cuanto a la categoría de *Solicitud de asesoría técnica*, se aprecia que en pocas ocasiones las escuelas gestionan asesoría y acompañamiento técnico ante la supervisión escolar para mejorar el servicio educativo. También en pocas ocasiones, la asesoría técnica que reciben los docentes les proporciona información útil para el diseño e implementación de actividades que les permita atender la diversidad y necesidades de sus alumnos, para la innovación y desarrollo de iniciativas pedagógicas, así como para la atención e incorporación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. Por último, se destaca que el acompañamiento que

reciben por parte de diversas instancias, no permite dar respuesta a sus necesidades de actualización y formación docente.

En relación a la categoría de *Gestión y ejercicio de los recursos* se encuentra que, como colectivo docente se toman acuerdos y se es sensible sobre la importancia de adquirir material didáctico, casi siempre con base en las necesidades expuestas por los docentes en las reuniones de CTE; sin embargo, en pocas ocasiones se adquiere bibliografía especializada para atender las necesidades de formación de los docentes y se busca el apoyo de asesores externos para el desarrollo de habilidades que permitan el uso de materiales y recursos educativos.

Referencias

- Centro de Estudios Educativos (CEE), Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), & Heurística Educativa, S. C., (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica. Estándares para la gestión de escuela*. SEP, SNTE, Exeb, CEE, SIEME, Heurística Educativa. México.
- SEP (2010). *Módulo III. Estándares de Gestión para la educación básica. Programa Escuelas de calidad. 1a. Ed. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, México: SEP.*
- SEP (2013) *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México: SEP.*
- SEP (2014) *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño. México: SEP.*





La evaluación docente: El profesor como principal protagonista de la calidad educativa

Karen Judith Enríquez Sapién
masada3@hotmail.com

Resumen

La calidad educativa en México, medida exclusivamente desde los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas, no es la herramienta más adecuada y requiere por lo tanto de otros factores para conseguir una real mejora, a causa de ello las autoridades educativas han puesto en marcha diferentes acciones con la finalidad de promover dicha calidad. Estas estrategias resumidas en la actual reforma educativa tienen que ver principalmente con el desempeño de los maestros, pues se considera que al elevar la calidad del funcionamiento docente se impactará en la calidad educativa en general. En el presente documento se aborda el tema de la evaluación del desempeño docente en México desde una visión crítica respecto a los objetivos, formas y consecuencias de su implementación; se ofrecen así mismo sugerencias orientadas a incluir otros factores que intervienen en el proceso educativo buscando con ello configurar un mejor panorama, del cual se pueda partir para establecer un sistema de evaluación más justo y pertinente a la realidad del contexto de nuestro país y que redunde en mejores condiciones para elevar la calidad de la educación en México.

Palabras clave

Calidad de la educación, evaluación de profesores, reforma educativa, México.

De acuerdo a los resultados nacionales sobre el desempeño de los alumnos obtenidos en el 2006

a través de diversas pruebas estandarizadas como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) y ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha hecho sugerencias a México para elevar la calidad de su sistema educativo, esto con la finalidad de conseguir capital humano mejor preparado que contribuya al desarrollo económico del país en un plazo de 20 años.

Ante ello, México se ha comprometido y ha aceptado las sugerencias de la OCDE en cuanto a reformar ciertos aspectos de su educación. Una de estas sugerencias es la evaluación del desempeño de sus maestros, lo cual se espera generará un cambio positivo y palpable en la educación mexicana, es precisamente dicho tema de lo que trata el presente escrito.

La evaluación en el ámbito educativo siempre representa una oportunidad de mejorar, lo es ya que permite dar cuenta de las debilidades o aspectos no deseables de cierto rubro evaluado no sólo con la finalidad de ofrecer un juicio de valor sino también para determinar estrategias que permitan su mejora.

Este es el caso de las evaluaciones realizadas a los alumnos, los resultados obtenidos brindan a México la oportunidad de redireccionar e implementar estrategias que conduzcan a una educación que



privilegie la calidad, sin embargo para lograr dicho objetivo tales estrategias deben ser realistas y tomar en cuenta no sólo ciertos aspectos aislados de la educación, deben incorporar el todo educativo, esto significa que deben de incluir la totalidad de aspectos que intervienen en dicha tarea y que de una forma u otra han determinado el tipo y los niveles de educación alcanzados en un país tan diverso como el nuestro.

La evaluación docente como tal es una gran oportunidad de mejora en la educación, como menciona Ravela en Martín y Martínez (2009) “un buen docente hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes” (p. 114). Sin embargo, dicha mejora educativa no tiene que ver de forma exclusiva con el desempeño de los profesores, el Sistema Educativo Nacional está compuesto por varios factores y agentes, incluso la situación social que atañe al país es uno de los principales determinantes de los resultados educativos; no sólo la situación económica, sino la delincuencia, la cultura de las familias mexicanas, la constante desigualdad y rezago de grupos sociales desfavorecidos, entre otras muchas situaciones que en mayor o menor medida contribuyen a elevar los índices de bajo rendimiento académico de nuestros estudiantes.

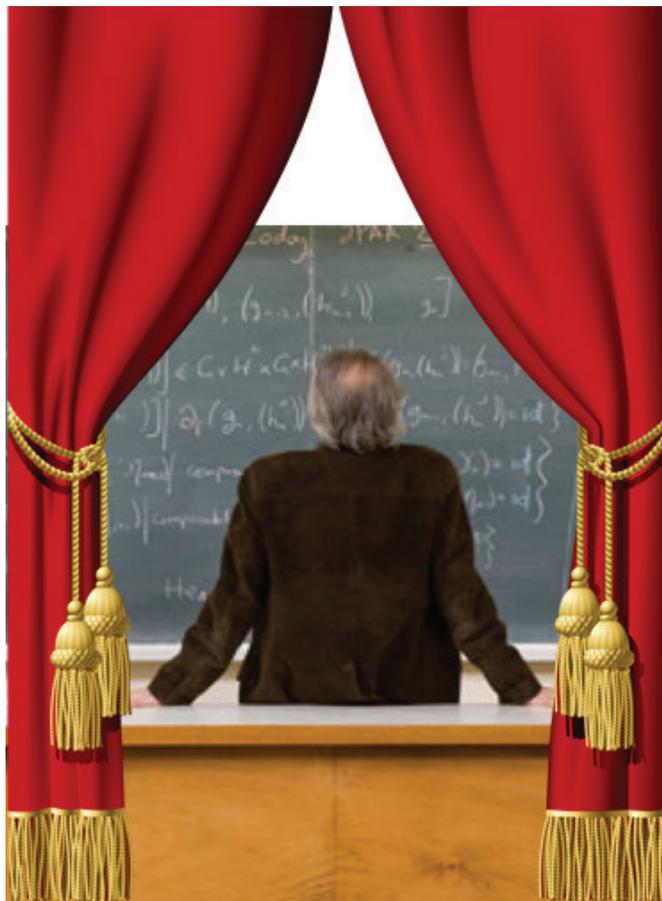
Los docentes debemos estar preparados y actualizados siempre, es nuestra responsabilidad y parte del compromiso que asumimos al desempeñarnos como profesores para desde nuestra trincher

contribuir al desarrollo y aprendizaje de los alumnos y por ende conducir al progreso de nuestra sociedad. Además, los profesores debemos cumplir con todos aquellos requerimientos que nuestro entorno exige; las necesidades de nuestras comunidades, padres de familia y alumnos son tan diversas que en ocasiones deben ser resueltas antes de atender el aspecto educativo como tal.

Desafortunadamente esta faceta o papel del profesor no es tomada en cuenta en la definición de un buen maestro, en este sentido el documento Perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente y técnico docente, en el que se definen las habilidades y competencias docentes, así como el expediente de evidencias y la planeación didáctica argumentada, los cuales sirven de marco de referencia para evaluar a los profesores, se enfocan en aquellos aspectos que tienen que ver propiamente con la enseñanza y su desempeño en el aula. Si bien es cierto que

estos dos aspectos resultan de prioridad para el aprendizaje de los alumnos, también es verdad que las situaciones del contexto y las condiciones en que se desempeñan los profesores, así como aquellas problemáticas que aquejan a nuestro país deben ser tomadas en cuenta de manera primordial si se espera una real, justa y pertinente evaluación.

Ante este fenómeno existen dos posturas diferentes, la primera es expresada por Román y Murillo (2008) cuando mencionan que los estudiantes de Latinoamérica reciben



www.tenvinilo.com/vinilos-decorativos/



una educación de acuerdo al nivel socioeconómico de su país y a su capital social y cultural, ellos afirman que “mientras más pobres y excluidos, más pobre e insuficiente es la educación a la que acceden” (p. 2). Por otro lado, tenemos la opinión de la OCDE respecto a este supuesto en donde se refiere que “un promedio bajo de ingreso no es incompatible con buenos resultados en educación” (2012, p. 29) y da el ejemplo de países cuyo Producto Interno Bruto (PIB) per cápita similar al de México han obtenido mejores resultados educativos.

Por lo tanto y sin tomar en cuenta el estudio realizado por Román y Murillo, sería correcto inferir que la calidad educativa en México es determinada por el desempeño de sus maestros y no por la situación social y económica del país ya que de acuerdo a la opinión de la OCDE, estos dos últimos aspectos no son relevantes en los resultados educativos de los estudiantes. Sin embargo sería interesante cuestionarnos por qué no tomar en cuenta las aportaciones de los primeros autores, si es evidente que los aspectos que ellos mencionan impactan en la educación de los países latinoamericanos incluido México, por qué sólo se evalúa a los maestros, parece que esta es una pregunta de la cual en la actualidad no es posible obtener una respuesta concreta.

De acuerdo a su percepción la OCDE sugirió en el 2012 que México debería realizar reformas en aquellas áreas en donde tuviera mayores posibilidades de mejorar los resultados de sus estudiantes, ante esto México ha seguido al pie de la letra las sugerencias instructivas de los países afiliados y ha puesto en marcha la reforma educativa.

Entre los principales aspectos que contiene dicha reforma se encuentran el aumento de la participación de los padres de familia en la escuela, el servicio de asistencia técnica escolar, el fortalecimiento de la equidad y la inclusión en la educación, la autonomía de gestión escolar, el servicio profesional docente en donde se incluyen el ingreso, la permanencia y el reconocimiento docente, la formación continua y el desarrollo profesional, la creación del Instituto

Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como organismo de apoyo a la evaluación docente, la evaluación educativa de todos los elementos que permitan el logro de la calidad educativa, la evaluación justa y transparente al magisterio y el presupuesto asignado a las escuelas. Cabe mencionar que muchos de los aspectos de la reforma apenas y han sido tomados en cuenta y no se han puesto en marcha proyectos para su mejora e implementación.

el sistema de evaluación ha resultado incompleto, inadecuado y totalmente aislado de los demás aspectos que intervienen en la educación

Como podemos inferir conforme a lo que realmente sucede en el sector educativo la llamada reforma educativa podría renombrarse casi exclusivamente como evaluación docente pues el único cambio o propuesta que dicha reforma ha traído consigo es precisamente éste: evaluar la calidad del desempeño de los maestros mexicanos.

Como comentaba al inicio de este documento, la evaluación realizada en cualquier ámbito educativo o a cualquiera de sus agentes es una posibilidad de mejora, la evaluación docente es necesaria porque, así como comenta Hunt “los docentes sí hacen una diferencia en el aprendizaje estudiantil” (2009, p. 26). Sin embargo, de acuerdo con Ravela en Martín y Martínez (2009) “la evaluación tiene un enorme potencial como herramienta para promover y sostener el cambio en la educación, en la medida en que se la utilice bien” (p. 113) y que de no tomar en cuenta los demás instrumentos de la política educativa la evaluación muy difícilmente producirá cambios.

A pesar de las bondades de una evaluación docente, en México no se está haciendo un buen uso de dicha herramienta de cambio, el sistema de evaluación ha resultado incompleto, inadecuado y totalmente aislado de los demás aspectos que intervienen en la educación. Además, la evaluación del desempeño



docente no propone un corte formativo, el propósito de la evaluación debiera estar dirigido hacia el desarrollo, el aprendizaje y la actualización de sus docentes, en donde los resultados que se obtengan no solo se utilicen para valorar y clasificar a los profesores, sino que sirvan de base para ofertar cursos y talleres específicos que verdaderamente fortalezcan las habilidades y conocimientos de los maestros.

Una evaluación de corte principalmente cuantitativo como la llevada a cabo actualmente en México, en donde existen consecuencias no sólo laborales sino personales y que atenta contra la credibilidad y el reconocimiento social del magisterio, no tiene nada de formativa ni es útil para elevar la calidad educativa, porque dónde se ha visto que ofrecer resultados sin sugerencias reales promueva el aprendizaje, dónde se han implementado evaluaciones superficiales para conocer a fondo los niveles de aprendizaje de alumnos y profesores.

La evaluación del desempeño docente resulta insuficiente y de contenido limitado y por ende no arroja el panorama real de la situación docente en el país. Ravela en Martín y Martínez (2009) señala que “la evaluación del desempeño docente es una de estas formas de evaluación... que en general se llevan adelante de manera muy precaria y asistemática, pero que, bien realizadas, tendrían un enorme potencial de cambio”(p. 113); es decir, si las condiciones de la evaluación siguen siendo como hasta ahora y no existe un enfoque diferente, muy probablemente la educación no dejará de ser la misma y ni los profesores mejorarán en su práctica ni los alumnos obtendrán mejores resultados.

Se puede decir que hasta el momento con la implementación de la evaluación docente sí han ocurrido algunos cambios, el primero de ellos

es la desacreditación docente y la poca confianza que la sociedad tiene ya en sus maestros, otro de los cambios que han sucedido a la reforma es el temor de muchos docentes a ser evaluados, no por considerarse malos maestros, sino por miedo a una evaluación mal implementada que pueda medirlos y juzgarlos y aún peor que lo haga inadecuadamente. Respecto a lo anterior Ravela en Martín y Martínez (2009) menciona que uno de los factores por los que la evaluación es resistida y rechazada tiene que ver precisamente con que están mal diseñadas e implementadas, que generan más problemas que aportes.

A manera de conclusión se sugiere una evaluación docente meramente con fines formativos, enfocada a la mejor preparación de los maestros mexicanos, que la evaluación repercuta de forma positiva en el aprendizaje de los alumnos, se añora una evaluación realista, que tome en cuenta todos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, una evaluación al sistema educativo en general para realizar cambios en materiales, apoyos, procesos, y programas educativos, en fin una evaluación que contribuya a fortalecer el sistema educativo y que verdaderamente consiga la calidad educativa de la que tanto se habla pero poco se hace por alcanzar.



Referencias

- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Chile: San Marino.
- Martín E. y Martínez Rizo F. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. España: OEI Fundación Santillana.
- Murillo Javier, F. y Román, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo*. México: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- OCDE (2012). *Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. México: Centro de la OCDE.

www.earlylearningreview.com.au/tag/175563453/



La evaluación de aprendizajes y su incidencia en la profesionalización docente

Miguel Antonio Aguirre Medrano
m.aguirre@ensech.edu.mx

Resumen

En el ámbito pedagógico, la evaluación constituye uno de los elementos más trascendentes pues se conceptualiza como la culminación de todo el esfuerzo educativo. En este proceso se reflejan los resultados tanto de la planeación como de la ejecución del profesor, los avances que el estudiante obtuvo así como indicadores útiles para la toma de decisiones por parte de directivos y autoridades escolares. Así, la evaluación verifica lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los docentes enseñan y cómo lo enseñan, qué contenidos se afianzaron y mediante qué estrategias. En este tenor, “en la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender...” (SEP, 2012, p. 9), lo cual genera una nueva exigencia para los profesores y profesoras en nuestro país. De acuerdo a lo anterior, el presente documento analizará la importancia de la evaluación de los aprendizajes y su incidencia en el desarrollo profesional docente.

Palabras clave

Actualización docente, Educación básica, Evaluación

En la sociedad actual, la información disponible se multiplica con mayor velocidad, por

ello es indispensable que los docentes consideren que la memorización ha dejado de ser el factor primordial en la medición de los estudiantes. Sin que esto signifique la omisión de contenidos del tipo declarativo, en su lugar se privilegia la adquisición de herramientas más amplias tales como el manejo de información, la aplicación del conocimiento y la resolución de problemas contextualizados, todo esto en un marco de apreciación de sí mismo y de convivencia sana (SEP, 2016a; Alvarado, 2013).

Estas modificaciones han obligado a los docentes a replantearse la manera tradicional de medir el aprendizaje, pues antaño se tendía a corroborar la adquisición de conceptos, fechas, categorías y fórmulas sin mayor relevancia. Como señala

Pimienta “si el currículo está propuesto con base en competencias, entonces la evaluación deberá dirigirse hacia ellas..., considerada en su acepción más amplia, es decir, como una evaluación no sólo de los resultados, sino también de los procesos (2008, p. 25). En esta evaluación de procesos también se considera la función del profesor, pues es el principal promotor y facilitador de los





aprendizajes de los estudiantes con herramientas tales como la planificación de la enseñanza, el uso de diversos materiales educativos y la gestión de ambientes propicios para el aprendizaje.

Con ese objetivo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó una serie de recursos que apoyaron la labor del profesor en el aula, con tópicos tan importantes como la planeación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Así, señala que



<http://katruiz.blogspot.mx/>

“evaluar mediante el enfoque formativo implica reconocer que existe una cultura de evaluación que no se limita a la escuela” (SEP, 2012, p. 13), por lo que es necesario considerar la pertinencia de los diseños curriculares emitidos por la autoridad correspondiente, la labor de directivos y otros actores escolares, la influencia de los padres, entre otros.

No obstante, el plan de estudios vigente indica que el principal responsable de la medición de los aprendizajes de los alumnos sigue siendo el profesor y éste tiene la facultad para adecuar sus diseños de clase según las características de los estudiantes que atiende (SEP, 2011). Por lo anterior, este ensayo pretende evidenciar la necesidad de que los docentes fortalezcan sus habilidades de evaluación desde una perspectiva más amplia a través de la formación continua y el desarrollo profesional docente, con el propósito de brindar una mejor enseñanza.

El enfoque formativo de la evaluación

La evaluación es el proceso permanente de recopilación de información mediante evidencias para conocer el valor de un objeto determinado de estudio considerando un parámetro específico para emitir un juicio al respecto. En pocas palabras, los docentes registran las evidencias de sus alumnos con el propósito de establecer niveles de desempeño con relación a criterios claramente definidos. En el caso de nivel básico estos criterios serán los aprendizajes esperados. En tanto que la evaluación de los aprendizajes conforma un ciclo que inicia en la planificación pero que se alimenta constantemente a lo largo de su ejecución, es fundamental que los profesores tomen conciencia de que al diseñar un curso o asignatura incluirán tanto las estrategias didácticas como la evaluación de lo aprendido.

En este orden de ideas, surge la necesidad de que el docente contemple herramientas de enseñanza, esto es, “estrategias para que los alumnos sean capaces de plantear y resolver problemas, de pensar en forma crítica y creativa” (SEP, 2012, p. 36). Algunos ejemplos son el aprendizaje colaborativo, el uso de tecnologías, estrategias diversas como el uso de proyectos escolares, método de casos, aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Para que estas actividades surtan efecto es necesario que la determinación de los niveles de avance no sea responsabilidad exclusiva del docente sino que se comparta entre diversos protagonistas. En el enfoque formativo se busca que el alumno se haga cargo de su desempeño, su aprendizaje y sus áreas de oportunidad, por lo que la autoevaluación será frecuente en las aulas de los maestros que evalúan con dicho enfoque. De igual manera, se pretende que en los trabajos colaborativos los estudiantes hagan uso de la coevaluación como mecanismo para el desarrollo de competencias para el manejo de situaciones y para la convivencia.

Sin embargo, muchos de los docentes no están acostumbrados a compartir la responsabilidad



con los estudiantes, lo cual genera en ellos cierta incomodidad al delegar la evaluación, por lo que se hace necesario un cambio paradigmático, una nueva manera de percibir el proceso de enseñanza en el cual se otorgue al alumnado un rol más protagónico (Rodríguez, 2015; Russell, 2012).

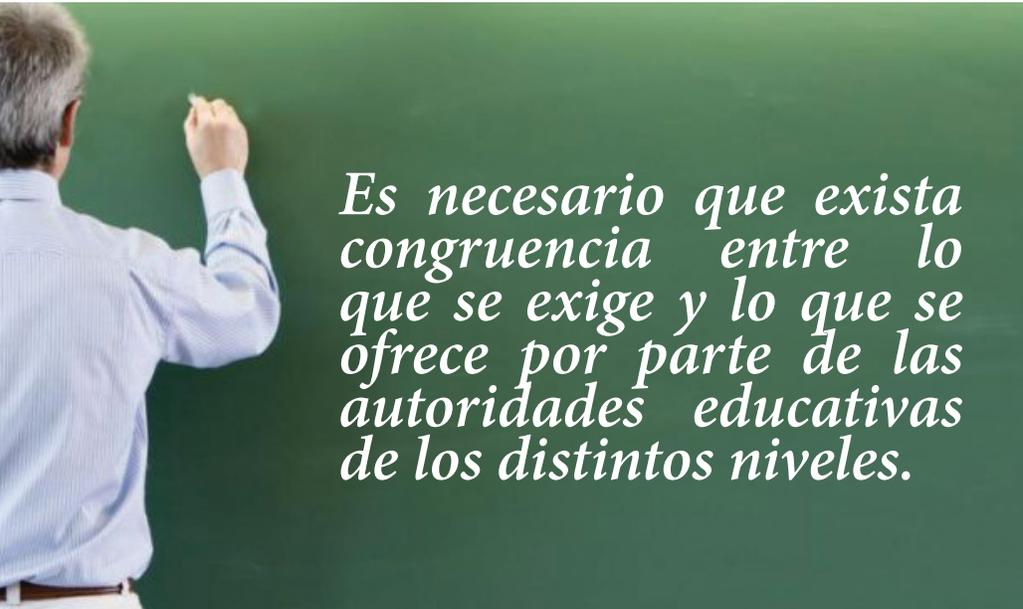
Mención aparte será la consideración de los diversos estilos de aprendizaje como elementos indispensables en la toma de decisiones para las estrategias elegidas y los productos que medirán el alcance de los aprendizajes esperados (Sánchez, 2016). En este sentido, es importante recordar que la planificación es un elemento fundamental para potenciar los aprendizajes de los alumnos, pues al planificar, el docente toma decisiones anticipadas en relación a cómo será la dinámica del hecho educativo en un lapso determinado: bimestre, semana, una clase, etc. (SEP, 2016b, 2011). De este modo, el profesor buscará la coherencia entre las intenciones didácticas y las actividades de aprendizaje, sin olvidar las características del contexto y de sus estudiantes.

Finalmente todo proceso evaluativo debe concluir en emisión de juicios. Esta última etapa no es nada sencilla ya que “la evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2012, p. 9). Y es que la emisión de juicios impacta no sólo en un dato numérico, sino en el ambiente de aprendizaje, en la autoestima de los estudiantes y en las posibilidades de que los alumnos desarrollen aún más su potencial. Si además se añade la posibilidad de incurrir en errores al asignar una nota, los resultados son aún más lamentables. De manera simultánea, el docente deberá considerar los

resultados obtenidos desde una perspectiva en la cual valore sus logros así como aquellos aspectos que puede mejorar en la mediación pedagógica realizada con anterioridad (Tobón, 2011).

No obstante las múltiples ventajas de implementar el enfoque formativo de la evaluación, indispensable en la apreciación de las competencias alcanzadas por los alumnos, existen un sinnúmero de dificultades para su aplicación en las aulas, ya que la mayoría de los docentes frente a grupo no fueron formados con esta perspectiva, la capacitación que se les ha brindado no es la más adecuada ya sea porque se han centrado en aspectos teóricos y no de aplicación, porque los instructores no cuentan con las competencias que pretenden desarrollar o bien, por falta de interés por parte de los maestros (Ruiz, 2012). En la misma línea de pensamiento, Tobón señala que:





Es necesario que exista congruencia entre lo que se exige y lo que se ofrece por parte de las autoridades educativas de los distintos niveles.

Aunque se reconoce la importancia de la evaluación de las competencias en la educación, hay una serie de vacíos, tales como: 1. Falta claridad respecto a cómo planear la evaluación de las competencias en los procesos formativos. En muchas escuelas e instituciones educativas los docentes no poseen los elementos mínimos para establecer las estrategias e instrumentos de evaluación de competencias más pertinentes con sus estudiantes por falta de formación en el área. Esto influye en que a veces se termine volviendo a las prácticas tradicionales centradas en pruebas escritas para valorar contenidos memorísticos con bajo grado de relación con los retos actuales y futuros (2011, p. 7-8)

En este sentido, surge la imperiosa necesidad de que el desarrollo profesional docente sea una realidad en el magisterio mexicano. Como señala Bredeson (2002 citado en Marcelo y Vailant, 2009, p. 76), el desarrollo docente puede entenderse como las “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica” y es que hoy

en día no es suficiente con haber cursado una educación normalista o la experiencia que se adquiere a lo largo de los años, sino que es fundamental la reflexión constante acerca de la práctica cotidiana, promoviendo así la formación continua.

Asimismo, varios autores han abordado la importancia de que los docentes accedan a oportunidades de formación continua según las necesidades específicas de su contexto (Castañeda, 2007; Miller, 2006). Retomando a Miller (2006, p. 3) es posible señalar que “la exitosa implementación de cualquier currículo implica -como requisito indispensable- la

presencia de un maestro hábil y bien preparado”. En la medida en que los profesores reflexionen acerca de sus carencias y de sus recursos (SEP, 2016b; Russell, 2012), se darán las condiciones para diseñar una ruta de formación continua propia, tal como señala Perrenoud cuando indica que el docente “debe organizar la propia formación continua, por medio de explicitar sus prácticas así como establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios” (1999, p.16).

Conclusiones

Es evidente que para que la evaluación cumpla con su función formativa, los profesores requerimos ingresar en una dinámica de desarrollo profesional, esto es, una espiral ascendente que propicie el desarrollo de competencias específicas para el magisterio. Con base en lo anterior, con el propósito de que el profesorado de nuestro país posea las herramientas necesarias para hacer frente a las exigencias del entorno global, las recientes modificaciones constitucionales y normativas han establecido una serie de mecanismos para acompañar a los docentes en su formación inicial y continua, mediante un rediseño en las licenciaturas en educación, la aplicación de exámenes que permitan diagnosticar



Sin embargo, la vocación y el compromiso docentes no han cesado y algunos profesores y maestras han decidido mejorar su práctica pedagógica a través de cursos de posgrado en instituciones de carácter público y privado, diplomados en áreas relacionadas con la evaluación y la planificación o bien, han creado grupos de estudio con asesores técnicos pedagógicos, entre otros esfuerzos aislados; el desafío es enorme pero, afortunadamente, aún es posible encontrar a un gran número de hombres y mujeres comprometidos con la formación de los niños y jóvenes mexicanos.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Formación por competencias. Una perspectiva latinoamericana*. Estados Unidos de América: Palibrio
- Castañeda, A. (2007). *Trayectorias e identidades en la formación permanente de profesores de educación básica, I Congrés Internacional Noves tendencies en la formació permanent del professorat*, Universidad de Barcelona.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente, ¿Cómo se aprende a enseñar?* Editorial Narcea: Madrid
- Miller, E. (2006). *Los maestros, el currículo y los estándares: perspectiva desde la Mancomunidad Caribeña, II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC)*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial ESF: Paris
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación
- Rodríguez, F. (2015). *Fenomenología desde las percepciones de los docentes acerca del cambio paradigmático de la educación tradicional a la educación dialógica en el Municipio Falcón del Estado Cojedes*. Naguanagua: Universidad de Carabobo. Tesis de grado.
- Ruiz, G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. REIFOP, 15 (1), 51-60.
- Russell, T. (2012). *Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo*. Encuentros, 3, pp. 71-91. Recuperado en ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/download/4426/4517 el 14 de noviembre de 2016.
- Sánchez, J. (2016). *Aprendizaje y diseño didáctico e instruccional en* <http://josemsanchez.es/index.php/estilos>
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2016a). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. México: Santillana

las áreas de oportunidad, la asignación de tutores que brinden asesoría pertinente así como diversos cursos que fortalezcan tanto a maestros de nuevo ingreso como a profesores en servicio (SEP, 2016a). Sin embargo, en la práctica estos apoyos no han sido completamente instrumentados, sino que sólo se han enunciado sin aplicarse realmente, con lo cual se hace más complicado que los profesores adquieran los conocimientos que los exámenes estandarizados señalan como insuficientes.

Es paradójico que una reforma educativa cuyo énfasis está ubicado en los docentes (omitiendo la inversión en infraestructura, el equipamiento de las aulas y laboratorios, la dotación de acervos bibliográficos, el diseño de un programa de evaluación más adecuado a las características de los diversos contextos en nuestro país, entre otros elementos de suma importancia), no oferte un programa de desarrollo profesional de alto nivel, en el cual se consideren aquellos elementos de la práctica pedagógica más sensibles, entre ellos una enseñanza que desarrolle competencias y por ende, una evaluación con enfoque formativo que permita valorar el avance gradual de los alumnos. Es necesario que exista congruencia entre lo que se exige y lo que se ofrece por parte de las autoridades educativas de los distintos niveles.



La eficacia docente dentro del marco de la evaluación educativa

Kenia Janeth Mares López

keniax@hotmail.com

Miguel Ángel Lujan Torres

miguellujan@live.com.mx

Dianey Alejandra Domínguez Heredia

dadh_ale_93@hotmail.com

Resumen

Hablar de una evaluación docente, es entrar en un tema polémico que tiene muchas aristas, el considerar las diversas características y elementos que deben integrar un sistema de evaluación es un buen inicio; si se parte de la premisa evaluar para mejorar es obligado integrar un diseño de planeación del proceso considerando el contexto y sus características; incluso tener claro un perfil de lo que es ser un buen docente. Por otro lado, es sabido que los criterios y factores que se integran en una evaluación profesoral rara vez consideran la opinión de los docentes y sólo se centran en el desempeño y no en la eficacia; tal es el caso de México en el

documento perfiles, parámetros e indicadores que es la base para la evaluación del desempeño el cual fue integrado, constituido y elaborado por la SEP a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, pero en ningún momento realizó una consulta de fondo a los docentes en activo que permitiera aportar elementos o aspectos que enriquezcan dicha evaluación. Las experiencias de otros países latinoamericanos proporcionan información importante sobre la docencia eficaz y el por qué considerarla como una parte esencial en el proceso de evaluación docente para favorecer el desarrollo de competencias profesionales hacia el logro de la calidad educativa.



www.euroinnova.edu.es/

Palabras clave

Evaluación, desempeño docente, eficacia docente, calidad educativa

Sistemas de evaluación del desempeño docente

Al hablar sobre la evaluación del desempeño docente existe gran diversidad de información, hoy en día es un tema de importancia en México, debido a que se le ubica como un aspecto clave para mejorar la calidad educativa; sin embargo, existen diversos factores que le dan a la evaluación una percepción negativa, esto porque se tiene miedo a ser evaluados, o bien



porque se utiliza para destacar los elementos que no funcionan del desempeño de los profesores. Por ello resulta importante preguntarse y analizar ¿Por qué es importante una evaluación del desempeño docente?

Tomando en cuenta esto, es importante evaluar a los profesores con base en los Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente (SEDD), los cuales buscan mejorar el nivel de la calidad educativa del país, con la idea de identificar y proporcionar información y conocimientos para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos.

También con los SEDD, se pretende conocer el nivel de preparación de los docentes, con el propósito de brindar información sobre los resultados, así como aquellos factores que permiten mejorar el desempeño que estos tienen, para reforzar el apoyo y destacar lo positivo; con base en ello el docente puede mejorar o bien darse cuenta en qué está saliendo bien y en lo que hace falta prepararse (Román y Murillo, 2008). La intención es tener mayor claridad respecto a sus debilidades y fortalezas, que reconozca su eficacia, sin dejar de lado el propósito central de la evaluación del desempeño docente: la mejora de la práctica en el salón de clase, destacando lo positivo de los resultados para de esta forma potenciar el compromiso profesional y mediante ello afrontar las debilidades que se presenten.

El evaluar al docente sin tomar en cuenta aquellos contextos locales en los que desarrolla su trabajo, tiene como efecto reacciones negativas de parte del profesorado. Ya que la evaluación se percibe como una acción de política educativa que pretende dejar toda la responsabilidad por los resultados educativos en el propio docente; sin embargo, existen múltiples factores que inciden en la búsqueda de una educación de calidad, por ello es necesario tomar en cuenta a todos los involucrados. El docente en este sentido es un factor clave (importante, más no el único), también lo son los alumnos, directivos, padres de familia así como variables que inciden tales como: la infraestructura escolar, el contexto social y económico de los estudiantes y de sus familias, entre otros.

Es importante tomar en cuenta, además, las ideas creativas del docente, por ejemplo, si no se cuenta con el material necesario, las formas en las que el profesor implementa en los alumnos distintas maneras de generar un aprendizaje, así mismo su modo de relacionarse con los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, el contexto, el nivel socioeconómico, el apoyo que existe por parte de los involucrados y la infraestructura de la escuela.

Considerar este tipo de aspectos permite que el docente se conozca así mismo, que tenga una perspectiva más clara de su desempeño, al evaluar se puede valorar aquellos factores ya sean buenos o malos, el docente puede reflexionar, analizar y retomar esos componentes para partir de ellos y brindar una mejor calidad educativa, ya que la evaluación se hizo para mejorar no para afectar, trabajando como colectivo siempre brindando más allá de lo que se debe ser.

Si se toman en cuenta las competencias profesionales de los profesores, principalmente aquellas referidas a la preparación para la enseñanza y la organización del proceso de trabajo en el aula, ya que son las que se consolidan como factores importantes que inciden en lo que aprenden y logran los estudiantes, se estaría con mejores posibilidades para promover y afrontar los procesos de evaluación del desempeño docente.

Estudios para comprender la política educativa relacionada con la evaluación docente

Las evaluaciones a gran escala permiten la comparación de los resultados educativos (vía los resultados del aprendizaje derivado de un examen estandarizado), este tipo de valoraciones ofrecen información valiosa respecto al rendimiento académico de los estudiantes y los factores que inciden en su logro. Uno de los estudios comparativos a nivel internacional es el internacionalmente conocido Informe McKinsey, realizado entre el 2006 y 2007, el cual busca comprender las claves de política educativa, entrevistando a más de cien expertos y responsables de políticas educativas, visitando a escuelas de 25 países muy diferentes en términos sociales y culturales, identificando resultados destacados asociados a las capacidades y conocimientos de los estudiantes (Ravela, 2009).



Investigaciones relacionadas con la eficacia docente permiten determinar como un buen docente hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes. Un mal docente, en cambio, en especial en los primeros grados de la escolaridad, puede generar daños irreversibles (Ravela, 2009, p.114).

Un ejemplo claro de lo que menciona este autor es cuando un docente opina: “pues yo enseño esto así, si los estudiantes aprenden o no, el problema es de ellos” (Ravela, 2009, p. 116). Esta percepción resulta totalmente opuesta al rol social que debe representar un profesional de la educación, ya que es uno de los agentes responsables de la calidad educativa.

El aprendizaje de los estudiantes se produce como resultado de diversos factores, entre ellos la calidad del desempeño de los profesores, pero también obedece a características y condiciones del alumno, como por ejemplo su esfuerzo por aprender y el contexto de donde proviene. No obstante, los docentes debieran centrar sus esfuerzos no solo en la enseñanza sino en las necesidades y dificultades que exhiban los estudiantes.

Si la evaluación tiene como finalidad primordial ayudar a los profesores a *identificar las dificultades y encontrar caminos para superarlas*, la actitud será mostrar esas debilidades. En cambio, si la evaluación tiene como finalidad calificar, legítimamente la actitud será la contraria: intentar mostrar la mejor faceta del trabajo profesional y evitar ofrecer flancos débiles (Ravela, 2009).

Por lo tanto, es necesario que, en los procesos de evaluación de los profesores, no sólo se destaquen las dificultades o debilidades, sino también se muestren las fortalezas y capacidades que poseen éstos y las posibles alternativas de mejora. Los docentes en este sentido verán en la evaluación una estrategia o fuente para mejorar su actuar y de esta forma presentaran una actitud de aceptación al proceso evaluativo porque confían en los resultados y en que recibirán acciones de retroalimentación y/o reconocimiento a su labor.

Evaluación y efectividad docente

La palabra evaluación está estrechamente relacionada con la efectividad docente Anderson en este sentido señala que “...un docente efectivo es aquel que con bastante consistencia logra objetivos enfocados sobre el aprendizaje de sus estudiantes, sea de forma directa o indirecta” (En Hunt, 2009, p. 5); sin embargo, es posible darse cuenta que sobre efectividad docente no hay suficiente información, por dicha razón se evalúa únicamente la competencia o desempeño docente; pero la efectividad docente implica una amplia gama de acciones del profesor para lograr los resultados deseados en los alumnos, por lo que se involucra no solo la competencia docente, sino cualidades personales y conductas en el aula (Hunt, 2009).

En México en los últimos años se ha venido haciendo una campaña de desprestigio del desempeño docente culpando de los bajos resultados en pruebas como: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), sin considerar otros aspectos que influyen en la población como el desempleo, bajo nivel económico, problemas sociales, familiares, psicológicos, etc., que impactan el desempeño de los escolares y que incluso tienen mayor influencia que los mismos educadores.

Con base en lo anterior no podemos negar que en México como en algunos otros países de América Latina, existe todavía la tendencia a estudiar la profesión docente por considerarla una opción de carrera relativamente más barata o como una segunda alternativa cuando no se puede iniciar en la profesión deseada, situación que sin duda alguna repercute negativamente en el *desempeño docente* pues regularmente quienes son menos calificados, son quienes laboran en lugares con estudiantes más necesitados, lo que conlleva a una posible asociación entre el desempeño de los docentes y el desempeño de los alumnos.

La efectividad docente no sólo depende del profesor, es importante considerar que inciden las condiciones de la escuela (infraestructura, ubicación, contexto



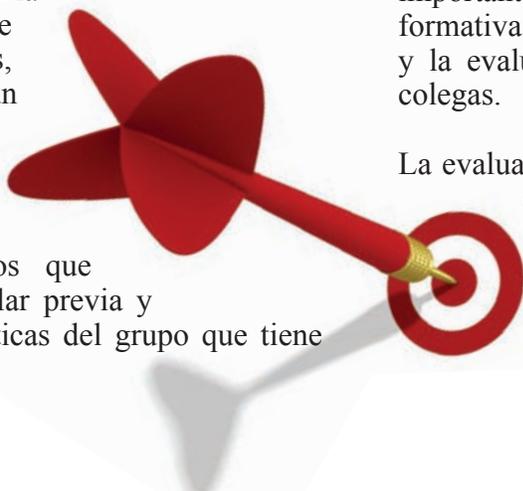
cercano), compañeros maestros, apoyo de padres de familia, además de la salud y situación socioeconómica de los estudiantes y factores organizativos del trabajo docente como el salario e incentivos recibidos, así como los contenidos del currículum.

Identificar a los docentes exitosos cuando se focaliza en características inherentes al propio profesor parece ser una tarea fácil, no obstante, es una tarea compleja cuando se trata de definir los aspectos o condiciones que permiten serlo. De esta forma un docente eficaz manifiesta:

Un compromiso apasionado por hacer lo mejor para los estudiantes; evidencia amor por los niños, desarrolla relaciones cálidas y preocupadas; demuestra conocimiento del contenido pedagógico; ofrece una variedad de modelos de enseñanza; exhibe un estilo de trabajo de colaboración con los colegas y recurre a la práctica reflexiva sobre su desempeño. (Nuthall en Hunt, 2009, p.8)

La calidad de un docente puede hacer la diferencia en el crecimiento en el aprendizaje de un año escolar entero, la buena actitud frente a sus alumnos, la manera en la que se relaciona positivamente creando vínculos cálidos, llevando a cabo una evaluación formativa, brindando oportunidades de involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje y manteniendo vínculos de colaboración con otros docentes y padres de familia son aspectos que permiten logros importantes en la efectividad docente.

Si bien resulta incuestionable el hecho de que un buen docente hace la diferencia en lo que aprenden los estudiantes, también es cierto que un buen profesor obtiene resultados muy diversos según la motivación de los estudiantes con los que trabaja, su historia escolar previa y las peculiares características del grupo que tiene delante.



Experiencias internacionales sobre evaluación docente

En Cuba, la evaluación es un proceso permanente, los docentes son evaluados cada año.

Como consecuencia de lo cual son calificados como muy bueno, bueno, regular o insuficiente. Los docentes tienen un salario base, un componente salarial por antigüedad y un componente salarial por desempeño, que tiene tres categorías. Los que son calificados como muy buenos o buenos, al año siguiente suben un escalón en el salario por desempeño, al tiempo que los calificados con regular bajan un escalón. Los calificados con insuficiente (alrededor del 3% cada año) son retirados del aula y deben realizar una nueva etapa de formación durante un año (Ravela, 2009, p. 120).

Es necesario generar dos tipos de dispositivos de evaluación docente: uno que contribuya a la creación de nuevas capacidades y otro que establezca mecanismos para identificar y reconocer a los buenos docentes; por lo que se requiere “dispositivos dirigidos a romper el carácter cerrado, aislado y egocéntrico, con el fin de transformarla en una profesión abierta a la mirada de los otros y al aprendizaje continuo a partir de la reflexión sobre la práctica” (Ravela, 2009, p 124).

En el Salvador, hace algunos años se transformó el cuerpo de inspectores en un grupo de asesores pedagógicos, con la única función de orientar pedagógicamente a los docentes, pues necesita ser portador de conocimientos sobre la disciplina que va a enseñar (Ravela, 2009). Por dicha razón es importante utilizar dos modalidades de evaluación formativa: la evaluación implementada por expertos y la evaluación a través del apoyo entre pares o colegas.

La evaluación formativa llevada a cabo por sujetos expertos tiene la finalidad de orientar y ofrecer modelos de buena docencia tanto a los profesores noveles como a aquellos que evidencian debilidades en su desempeño (Ravela, 2009).

La evaluación colectiva es un gran trabajo



La educación emocional, características y postulados

Miguel Antonio Aguirre Medrano

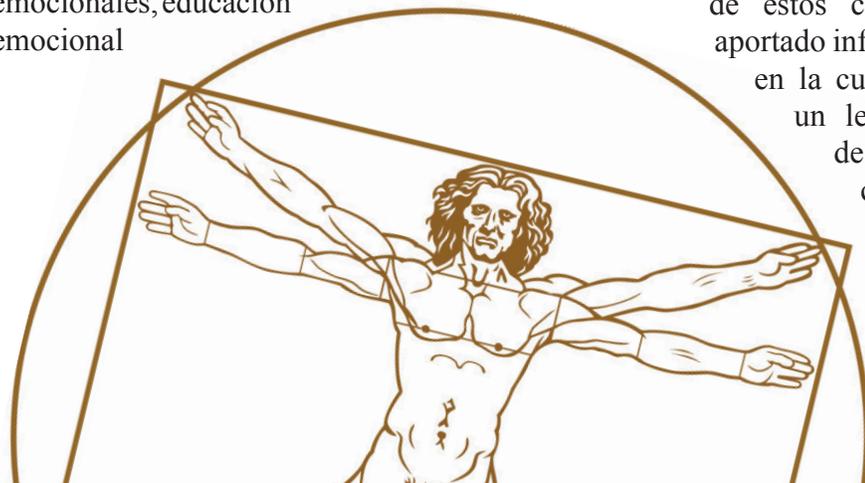
m.aguirre@ensech.edu.mx

Resumen

La educación como proceso social se ve inmersa en una amplia variedad de ámbitos estrechamente vinculados, como son los económicos, políticos, sociales, culturales, materiales, pedagógicos y emocionales. Este último aspecto merece especial atención, pues investigaciones recientes han demostrado que el estado anímico de los estudiantes tiene un gran impacto en su aprendizaje, sus habilidades socioafectivas y su desarrollo personal a corto y largo plazo (Alagarda, 2015; Barrantes-Elizondo, 2016; Bermejo y Fernández, 2010; Extremera y Fernández, 2003). En este orden de ideas, Casassus (2009) comparte su propuesta acerca de la educación emocional, los componentes, las características, así como la manera en la cual puede implementarse en los centros escolares a fin de desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes.

Palabras clave

Bienestar psicológico, competencias emocionales, educación emocional



Casassus, Juan (2009) La educación del ser emocional. Chile: Índigo/Cuarto propio

Vivimos en un mundo cada vez más tecnificado y en una sociedad que, aunque vinculada digitalmente, cada día está más distanciada en lo afectivo. Esta situación tornó complejas todas las relaciones humanas, tanto laborales, como personales y educativas y tal complejidad también hizo mella en la labor de aquellos cuya labor requiere la socialización constante con otros individuos, por citar ejemplos, los médicos, los abogados, los comerciantes y por supuesto, los docentes. A raíz de estos cambios, diversos investigadores han aportado información útil relacionada con la manera en la cual podemos comprender al otro como un legítimo otro y desde esa perspectiva de apertura, brindarle nuestro apoyo y colaboración para que emerja lo mejor de sí (Alagarda, 2015; De la Plaza, 2014; Echeverría, 2005). En este sentido, Juan Casassus nos invita a la comprensión del ser holístico que todos somos, un individuo con diversos componentes como



Juan Casassus



son la parte emocional, la corporal y la lingüística/intelectual.

Esta obra comprende tres grandes apartados, en el primero se mencionan las características de la conciencia emocional y se desarrollan sus postulados mediante los primeros cuatro capítulos. Posteriormente, se aborda la comprensión emocional (capítulos cinco y seis) y finalmente se incluye un capítulo enfocando todos los descubrimientos hacia el área educativa, brindando una propuesta de intervención en el aula.

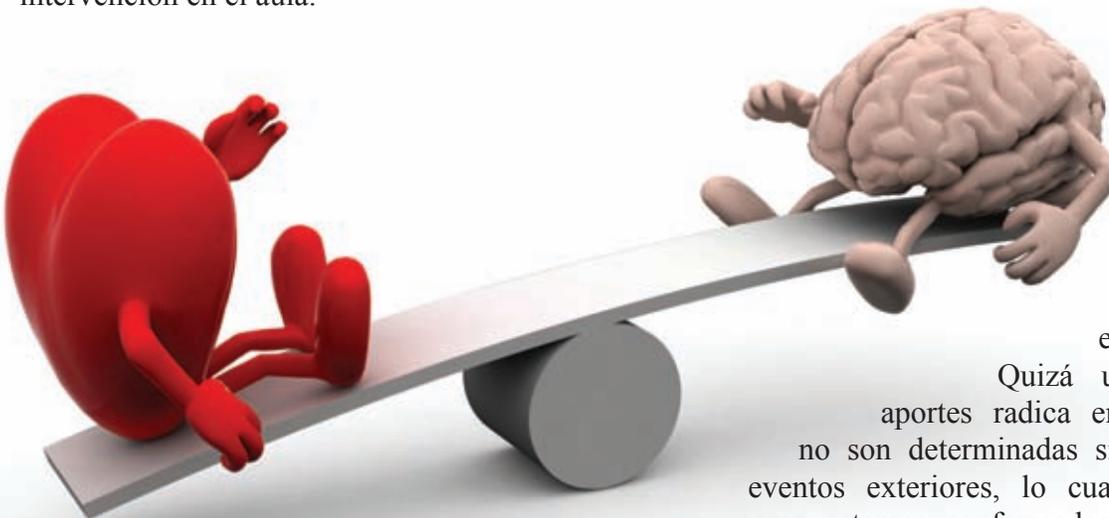
¿Cómo está conformado mi ser emocional?

El autor nos muestra a lo largo de este primer capítulo que los seres humanos buscamos identificarnos como únicos (por medio del ego) pero que una vez que hemos fortalecido nuestro autoconcepto, tendemos a reconstruir la unión con otros que son semejantes pero distintos a la vez. Esta dualidad nos hace únicos y al mismo tiempo, similares.

Asimismo, una vez que hemos dilucidado que poseemos personalidad propia, *caemos en cuenta que existimos*, es decir, tenemos conciencia de que existimos. En el segundo capítulo se explica que hay diversas perspectivas para comprender a la conciencia y se sintetizan tres: el dualismo, el materialismo o reduccionismo científico y la perspectiva integrativa, esta última es el fundamento de la propuesta, pues señala que la conciencia “es un estado experiencial cuya característica es que se trata de un estado cualitativo, mental y personal” (p.64). También se aclara que el cerebro no es la mente, pues el primero es el vehículo de la segunda. Considero muy atinada la manera en la cual el autor ejemplifica las diferencias entre un término y el otro, pues hace uso de filosofías y perspectivas occidentales y orientales, brindando al lector neófito una visión clara en relación a cuestiones neurobiológicas y filosóficas.

El tercer capítulo desarrolla de manera muy amplia la distinción entre emociones y estados de ánimo, comenzando por la temporalidad de las emociones, las cuales son espontáneas y breves.

Quizá uno de los mejores aportes radica en que las emociones no son determinadas sino gatilladas por los eventos exteriores, lo cual implica que según como estemos conformados emocionalmente, los





fenómenos ocurridos fuera de nosotros repercutirán o no en nuestro interior. Apoyándose en autores como LeDoux y Echeverría, aborda la definición del cerebro emocional y la forma en que procesamos los quiebres que suceden en el entorno, esto es, todo aquello que modifica o “rompe” la rutina en la cual estamos sumergidos. Además, explica que los estados de ánimo tienden a ser más permanentes en la vida de los individuos y que según el estado de ánimo, será la tonalidad del entorno.

Finalmente, el capítulo cuatro concluye el primer apartado, con el cual se pretende que el lector identifique su conciencia emocional y determine el grado de avance en la misma, dando así la pauta para lograr una mayor comprensión de las emociones de los otros.

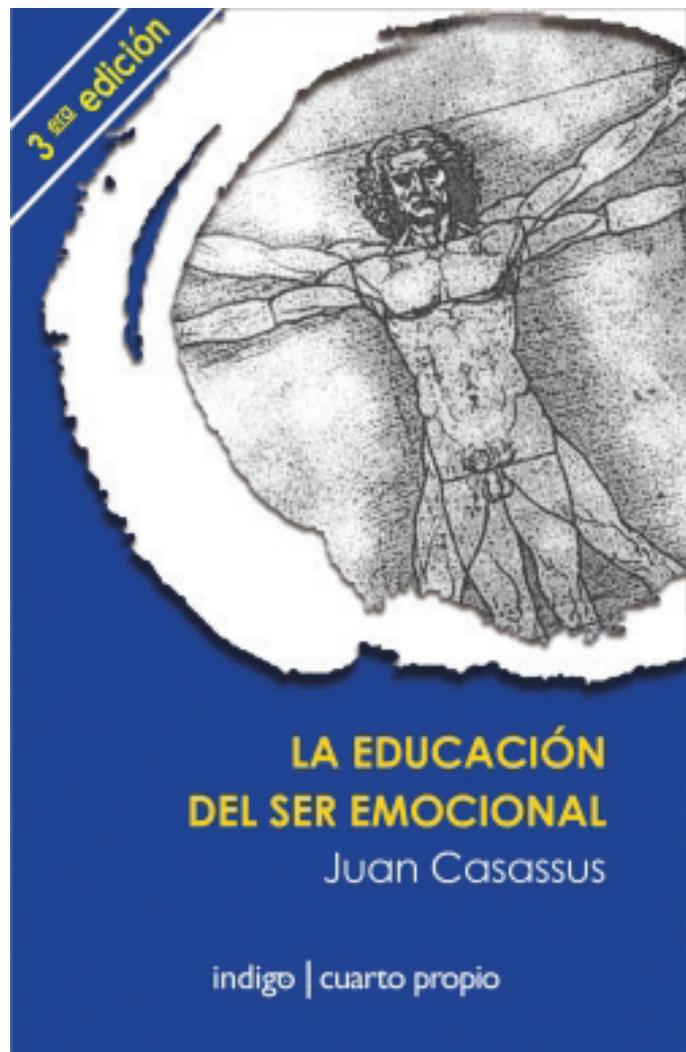
Desarrollemos las competencias emocionales

En el segundo apartado, Casassus aborda en dos capítulos la importancia de las competencias emocionales y la manera en que es posible desarrollarlas. Comienza con una breve reseña acerca de los antecedentes de la inteligencia emocional, mencionando referentes obligados como Salovey, Mayer, Goleman y Gardner.

La riqueza de este capítulo, además de la definición de las competencias emocionales, a mi juicio, estriba en tres puntos: en el primero, el autor da ejemplos prácticos de cómo implementar cada una de ellas en la vida cotidiana así como una anécdota personal en la cual demuestra la importancia de acoger al otro. Es justo señalar que, aunque el autor expresa recomendaciones, se muestra como un ser humano imperfecto, emocional y en proceso de transformación permanente. En el segundo, nos dice que para estar en posibilidades de apoyar a otros (como docente o en cualquier ámbito de nuestras vidas), es indispensable *habitar el cuerpo*, es decir, “...estar dispuestos a sentir, a percibir, a poner atención a lo que sucede y a estar presentes, única manera de tomar contacto con nosotros mismos, el otro y la relación” (p. 178). Mientras que no exista

la capacidad para sentir intensamente lo que se vive, no se podrá vincular efectivamente con el resto de los otros. Finalmente, como tercer punto, considero que *acoger al otro* es fundamental, entendido el término como una escucha compasiva. Los profesores efectivos reconocen que así como ellos poseen sueños, metas, descabros, necesidades y problemas; del mismo modo sus estudiantes viven esos procesos aunque de manera menos asertiva, quizá por la inmadurez o por otras circunstancias.

Además, el sexto capítulo desglosa de manera acertada la necesidad de que en todo proceso comunicativo exista empatía, en la cual el foco no está puesto en uno mismo, sino en el otro. Sin





embargo, insiste en que la empatía no nace de forma espontánea, sino que es necesario que el receptor esté atento de manera física, emocional e intelectual en todo momento.

Educación emocional y su impacto en el aula

El capítulo siete describe cómo implementar la gestión emocional en el aula. Inicia con un breve recorrido histórico mediante el cual nos muestra qué tanto la enseñanza como los sistemas educativos modernos no fueron creados para fortalecer el área emocional de los alumnos, por el contrario, se concebía a las emociones como vestigios de un individuo incivilizado y poco pensante. Se privilegiaba (y a la fecha se sigue privilegiando) un desarrollo racional, a través del cual se pudiera llegar a la conformación de un mejor ser humano.

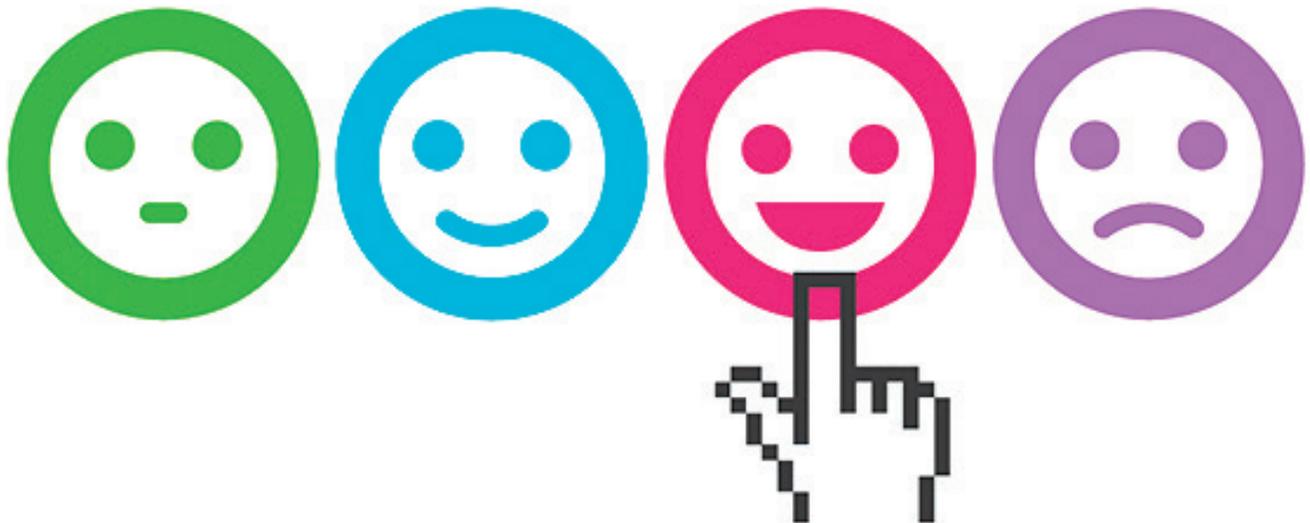
Estas situaciones han creado un tipo de escuela anti-emocional, en el cual toda sombra de emotividad se percibe como inadecuada e inmadura, tanto en los estudiantes como en los profesores. Casassus se opone a esta postura y demuestra que, en contra de lo que se espera, lo que más fortalecen este tipo de escuelas son las emociones, tal como ocurre con el miedo, la vergüenza, la culpa y la estigmatización. Cabe decir que aunque el capítulo es muy explicativo, considero que quedó corto ante la propuesta del libro (menos del 20% de la extensión total), puesto que aunque no está destinado exclusivamente a los

profesores, el autor pudo ampliar mediante ejemplos algunas aplicaciones de los primeros seis capítulos, tal cual lo realizan otros autores, como De la Plaza (2014) y Soler y Conangla (2013).

No obstante lo anterior, este libro es un referente obligado para todos aquellos que día tras día interactuamos con nuestros usuarios finales, llámense clientes, alumnos, pacientes u otros. Ante la complejidad del ser humano, no resta más que asombrarnos y aprender que somos seres emocionales, intelectuales y lingüísticos y que esta unidad tan peculiar nos obliga a elevar nuestra conciencia a fin de comprender de mejor manera las emociones de los que nos rodean, con la finalidad de crear mejores ambientes emocionales.

Referencias

- Alagarda, A. (2015) *La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje*. *Revista Supervisión*, 21(36), pp. 1-20
- Barrantes-Elizondo, L. (2016) *Educación emocional: el elemento perdido de la justicia social*. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20 (2), pp. 1-10
- Bermejo, B. y Fernández, J. (2010) *Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España)*. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3 (2), pp. 65-76
- De la Plaza, J. (2014) *La inteligencia asertiva*. México: V & R Editoras
- Echeverría, R. (2005) *Ontología del lenguaje*. Chile: Lom Ediciones
- Soler, J. y Conangla, M. (2013) *Ecología Emocional*. España: Editorial Amat.





CCHEP presente en el Encuentro de Investigación Educativa 2016



Este Encuentro de Investigación Educativa, es un evento académico que cada dos años es convocado por el Centro de Investigación y Docencia (CID), el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) y la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua (UPNECH), Instituciones de

Educación Superior que atienden la profesionalización del profesorado por medio de la investigación e intervención educativa.

El objetivo de dicho Encuentro es contribuir a la elaboración de alternativas para el mejoramiento de la calidad de la educación en Chihuahua, mediante la presentación y análisis de productos de investigaciones generadas sobre algún aspecto de la realidad educativa en la entidad. El programa se llevó a cabo el 23 y sábado 24 de septiembre, como parte del arranque de los trabajos se impartió la conferencia magistral “Retos para la formación docente” a cargo de la Dra. Marcela Santillán Nieto.



En este mismo marco se llevaron a cabo un simposio que permitió el análisis de temas como educación en contextos vulnerables; política educativa actual; interculturalidad y educación; formación y capacitación de profesionales de la educación; convivencia en las instituciones educativas y nuevo modelo educativo 2016.

La parte medular del Encuentro se concentró en las mesas de trabajo, donde estudiantes de posgrado, quienes cursan Maestría o Doctorado y docentes investigadores, presentaron sus proyectos, avances y resultados a la comunidad académica congregada.

En estas mesas se presentaron trabajos con temas relacionados con las siguientes áreas:

- Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa.
- Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación.
- Políticas y gestión en la educación.
- Conocimientos y prácticas educativas.
- Procesos de formación y actores de la educación.
- Tecnologías de la información y la comunicación en educación.
- Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación.

Encuentro de Investigación Educativa 2016, en su sexta edición, sin duda un espacio que fortalece la investigación en el estado de Chihuahua.



CCHEP firma convenio con UTEP

El CCHEP con su cuerpo académico Instituciones y desarrollo educativo, representado por los compañeros maestros Ramón Leonardo Hernández Collazo y Sara Torres Hernández firman convenio de colaboración con un equipo de investigadores de la Universidad de Texas en el Paso (UTEP) liderados por la Dra. Beverly Argus-Calvo y el Dr. Arturo Olivares, este evento se convierte en una oportunidad de intercambio en experiencias y participación en proyectos de investigaciones binacionales.

Para dar realce y reconocimiento a este importante suceso el convenio fue suscrito por la Dra. Cyndi Giorgis, decana del Colegio de Educación de la UTEP y el Mtro. Arturo Vázquez Marín director del CCHEP; así como la Dra. Beverly Argus-Calvo y la Mtra. Sara Torres Hernández como representantes de los equipos de trabajo. Lo cual nos congratula por las oportunidades de colaboración que se siguen trabajando entre estas instituciones.



En esta sesión de trabajo también se contó con la participación de miembros de la red CIESAS-CCHEP-UTEP en la que se acordó seguir con la línea de trabajo sobre la vulnerabilidad, en la que se acuerda colaborar en investigaciones que incluyan a México y a los Estados Unidos Americanos, estableciendo como posible título de proyecto: “Poblaciones vulnerables binacionales: procesos y perspectivas en educación” “Vulnerable binational populations: processes and perspectives in education”.

La red se compone por UTEP: Beverley Argus-Calvo, Arturo Olivares, Paul Carrola, Humberto Pérez, Katherine Mortimer y Marisa Macy; por CIESAS Beatriz Calvo Pontón; Myrna Pastrana como investigadora independiente y por el CCHEP Sara Torres y Ramón Hernández.





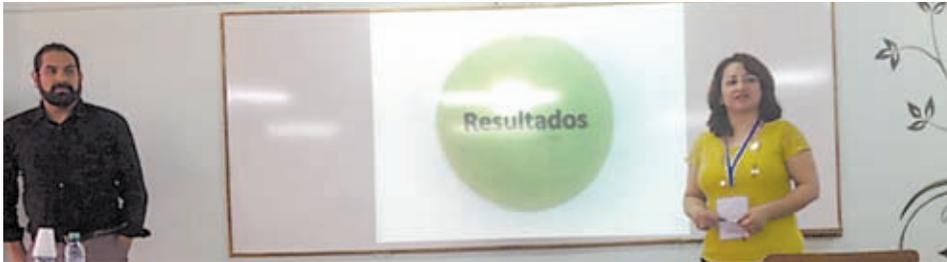
Rumbo Educativo presente en el Quinto Seminario Entre Pares, promovido por CONRICYT

Las maestras Sara Torres, Lorena Armendáriz e Irma Vázquez representaron al CCHEP en el Quinto Seminario Entre Pares, espacio académico promovido por el Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT), y en esta ocasión, por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). El objetivo de este espacio es generar una cultura de comunicación científica mediante estrategias, como promover la producción de artículos de investigación entre la comunidad académica y de posgrado del país. Sin duda, una experiencia que vendrá a enriquecer los alcances de la Revista Rumbo Educativo.





Participación en V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales



Los docentes investigadores Sara Torres Hernández y Ramón Leonardo Hernández Collazo compartieron experiencias sobre innovación metodológica para abordar estudios sociales en contextos vulnerables con

La Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales realiza cada dos años un Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). A la fecha se han llevado a cabo cinco encuentros: el primero en La Plata Argentina en el 2008, el segundo en Sonora México en el 2010, el tercero en Manizales Colombia en el 2012, el cuarto en Heredia Costa Rica en el 2014 y el quinto este año en Mendoza Argentina.

colegas latinoamericanos. Entre las innovaciones que se presentaron se propusieron herramientas poco usuales en el campo de la investigación educativa, tal es el caso del análisis socio espacial para delimitar y caracterizar espacios geográficos, los recorridos exploratorios para contextualizar la comunidad de estudio y las técnicas de la etnografía visual (fotoelicitación) para detonar la interacción y el dialogo a partir de una imagen.

La Red está organizada sobre la base de NODOS Regionales con sede en distintas Universidades Latinoamericanas, entre ellas instituciones de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Uruguay, Perú, Venezuela y México. Dentro de sus objetivos se pretende generar intercambios académicos entre los expertos del área de la metodología de las ciencias sociales, así como promover el debate y reflexión interdisciplinarios e interinstitucional sobre la investigación social.

La experiencia en el encuentro permitió además de exhibir producción metodológica novedosa en el campo de la investigación educativa, conocer experiencias y propuestas teórico metodológicas del estudio de lo social, así también se logró establecer vínculos para una posible colaboración académica del CCHEP con la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales y con la Universidad Nacional de Cuyo (cede del encuentro).

Este 16 de noviembre del 2016, se desarrolló el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales en la ciudad de Mendoza, Argentina; el cual tuvo como propósito analizar nuevos métodos, epistemologías y metodologías para abordar la realidad Latinoamericana. Los compañeros Sara Torres Hernández y Ramón Leonardo Hernández Collazo participan representando al CCHEP, Chihuahua, México.





Presentación del libro, la transposición pragmática como práctica de significación en Educación Primaria

En el marco del III Congreso de Investigación Educativa, realizado los días 10, 11 y 12 de noviembre en Ciudad Juárez, Chihuahua se presentó el libro “La transposición pragmática como práctica de significación en Educación Primaria” de la autoría de la Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes, cuya presentación estuvo a cargo de la Mtra. Fátima Anaya Ramírez y la Mtra. Lydia Elvira Altamirano Pérez.

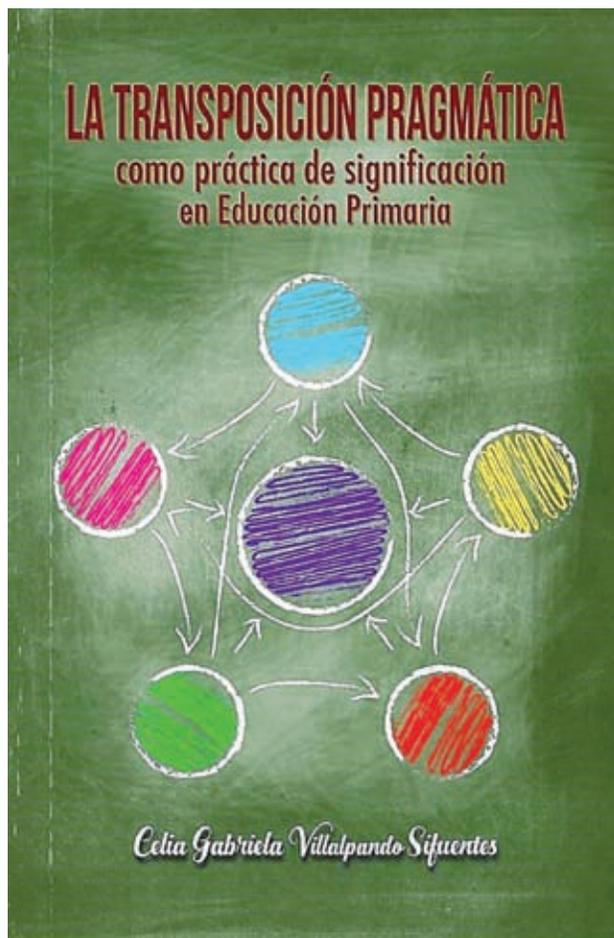
Esta obra enfatiza el vínculo existente entre lo descrito por el currículum para la práctica y la medida en que ésta lo desarrolla; rescata la experiencia vivida por docentes de educación básica al momento de concretizar las políticas educativas en diversas situaciones didácticas. Stenhouse en la idea al inicio expresada, destaca ese «puente» que relaciona los principios del currículum con la práctica docente; esto interesa en el sentido de conocer cómo el docente despliega dichas políticas e identifica el papel del

alumno en las negociaciones y tomas de decisiones del código curricular.

La inquietud de la autora es conocer precisamente, la interpretación realizada por los docentes sobre el currículum al momento de implementarlo

en la práctica, sus significados, dilemas y praxis, destacando el interés por el manejo diferenciado de un mismo documento. Asimismo, interesa reconocer lo que se pone en juego al momento de tomar decisiones, esto es, las estrategias empleadas, las percepciones relacionadas con las necesidades de los alumnos y las negociaciones que se van entretejiendo en cada acto didáctico con los estudiantes.

Es a través de autores como Christin, Chevallard y Perrenoud que se analiza lo que acontece dentro de la transposición didáctica, la terna didáctica y la transposición pragmática, las cuales permiten dar





De nuestra Institución

vida al código curricular presente en las aulas de las escuelas a nivel primaria, al momento en el que el docente decide trasladar los saberes científicos en saberes para ser enseñados; reconociendo el quehacer del profesorado como un ejercicio dinámico y reflexivo. Por otra parte, se hace un análisis sobre el proceso de significación de la práctica docente durante la construcción de significados tendientes a construir su quehacer diario, de la misma manera se maneja lo vivido dentro de lo denominado contrato didáctico, como esa negociación entre docente, alumnos y saberes.

Con respecto a la estrategia metodológica empleada para la investigación que genera este libro, se partió de la idea de considerar la práctica pedagógica como un proceso dinámico y multifactorial, por tal razón se optó por la metodología cualitativa, ya que entre sus varias características se encuentra la concepción múltiple sobre la realidad, su postura interpretativa y su finalidad de comprender fenómenos. Además, se argumenta la necesidad de emplear como enfoque al interaccionismo simbólico, pues se pretende llegar a entender este fenómeno educativo en concreto, a fin de llegar a conocer los significados que los individuos dan a su experiencia por medio de la interpretación.

“El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”.

Stenhouse





Estrategias y acciones que fortalecen la autonomía de gestión en el Consejo Técnico Escolar

Ante la presencia de autoridades educativas y sindicales, de directivos, así como de colectivos docentes de preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria, el Cuerpo Académico Desarrollo Educativo: Sujetos y Procesos Docentes, presentó el informe de investigación Estrategias y acciones que fortalecen la autonomía de gestión en el Consejo Técnico Escolar.

Los colectivos participantes en este estudio fueron identificados con prácticas exitosas en la organización y funcionamiento del CTE durante el ciclo escolar 2015-2016, a partir de esta premisa los resultados obtenidos dan muestra de lo que es posible lograr cuando directivos y profesorado conjuntan acciones e implementan innovaciones que logran un impacto satisfactorio en la mejora educativa.

Felicitemos ampliamente a los colectivos y directivos del Preescolar Práxedes G. Guerrero; de la primaria Antonio Quevedo Caro 2244; de la secundaria estatal No. 3064 y de la Zona 65 de telesecundaria.





De nuestra Institución

Participación CIIE 2016 ITESM



Las maestras Sara Torres e Irma Vázquez presentes en el CIIE 2016 del ITESM Campus Ciudad de México, donde se llevó a cabo la presentación de la estrategia de intervención “Favoreciendo la resiliencia femenil” y del libro “Conocer para transformar” Investigaciones sobre la educación en el Estado de Chihuahua, comentado por las Doctoras Etelvina Sandoval y Alicia Rivera quienes opinaron que en él se recuperan las realidades desde las voces de los actores, dejando huella de las reformas educativas anteriores y dando paso a nuevas líneas de investigación.





Presentación de la revista *Rumbo Educativo* edición No. 19, en CCHEP extensión Cuauhtémoc

En las instalaciones de la BM radio de Cuauhtémoc, se llevó a cabo la presentación de la revista *Rumbo Educativo* edición No. 19.

Al evento asistieron maestrantes del programa de Maestría en Competencias para la Docencia, docentes e invitados especiales. La maestra Carmen Lorena Armendáriz Vázquez, coordinadora de CCHEP Cuauhtémoc, dio un mensaje de bienvenida a los asistentes en el cual mencionó la importancia de esta extensión como elemento de enlace y aportación en el desarrollo de la revista así como de los retos que las Tecnologías de la información y Comunicación implican para este órgano de difusión.





De nuestra Institución



Las presentadoras fueron la Dra. Dra. Patricia Islas Salinas, docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Multidisciplinaria en Cuauhtémoc; la maestra Erika Gabriela González Gaytán, maestrante del programa de Maestría en Desarrollo Educativo, quien colaboró en coautoría con el maestro Ramón Leonardo Hernández Collazo con el artículo: *Visión y expectativas hacia la evaluación del desempeño docente en México* y la maestra Karla Sarahi Ortega Gabaldón, también maestrante del programa de Maestría en Desarrollo Educativo, quien colaboró con el artículo: *La evaluación del desempeño docente: ¿Metas políticas o andamios para mejorar la enseñanza?*

Enhorabuena, que los retos de este órgano de difusión otorguen a la revista continuidad y crecimiento.



Política educativa en México. Apuntes para su discusión desde la profesionalización y la investigación en educación

Mtra. Beatriz Anguiano Escobar
beatriz.anguiano@gmail.com

*Académica del Centro Chihuahuense de Estudios
de Posgrado (CCHEP), Unidad Juárez,*

Pensar el orden social desde lo que Arendt (1997) denomina una posición antifundamentalista, contingente y predominantemente política, tiene implicaciones valiosas para la reflexión acerca de las relaciones y los agentes educativos en México, en primera instancia nos permite construir una visión más amplia y profunda de quiénes son –somos– las personas que hacemos política y que tenemos — podemos tener— influencia en la construcción de un nuevo orden social; asimismo, permite un desprendimiento de las ideas que se han construido en la cotidianidad acerca de lo que es la política y de quiénes hacen política, ya que tradicionalmente se identifica a quien trabaja en un partido político, como “político” lo cual, aunado el desempeño carente de ética de muchos de estos personajes, ha contribuido a la concepción negativa de la política y de la acción política.

Interesa en este espacio rescatar la noción de política como una forma de negociación entre las personas y con las realidades sociales, en el caso de la Política Educativa (PE), dicha negociación sería justamente a través de la educación, pensando a ésta como un modo de trazar direcciones y de construir nuevas realidades con base en la disposición de los elementos educativos para el apoyo al mejoramiento de las personas y de las sociedades. El debate aparece de forma inevitable, pues hay perspectivas de surgimiento, diseño e implementación

de PE que presentan conflictos entre sí, ya que mientras algunas ponen el énfasis en análisis, diseños e implementaciones que atiendan de forma directa a grupos o sectores desfavorecidos, para que se logre equidad y justicia social, otras privilegian un análisis hiperracionalista en el que se priorizan aspectos técnicos y análisis eficientistas; si bien es necesario que exista equilibrio entre la concepción de las necesidades y los beneficios educativos, y los recursos con que se cuenta para ello, el conflicto deviene por los intereses no declarados de quiénes toman las decisiones y con base a qué finalidades, lo que no siempre se puede observar o con lo que no resulta sencillo interactuar.

Adams, Kee y Lin (2002) consideran que la política educativa tiene tres dimensiones, la primera es la retórica de la política, que se constituye por los enunciados contenidos en los discursos especializados que desarrollan agentes o líderes políticos; la segunda es la política legal, misma que se consigna en leyes y decretos jurídicamente respaldados donde aparecen estándares y metas a cumplir, que son de observancia obligatoria para los sectores y agentes educativos, y la tercera es la política efectivamente implementada, la cual se identifica porque además del componente formal-legal, presenta acciones concretas y genera cambios programados en su diseño.

Las políticas efectivamente implementadas son aquellas legalmente impulsadas, modificadas

o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programados (Adams, Kee y Lin, 2002, como se citó en Espinoza, 2009).

Como puede observarse, tanto los elementos del análisis como las dimensiones de la PE demandan una permanente atención a la forma en que transversalmente los aspectos que la componen se incluyen en todos los ámbitos del devenir educativo. En este ejercicio de pensar la Política Educativa en México, se presentan como provocaciones al diálogo y al debate, seis propuestas de análisis generadas en espacios de trabajo académico, por actores del campo educativo tanto en la práctica profesional como en la práctica de investigación; diversos y complementarios, abordan planteamientos que interesan a diversas comunidades especializadas en lo educativo pero también a personas interesadas en conocer y profundizar en la concreción de la PE que se desarrolla en nuestro país.

De la Rosa Escobedo y Leyva Castro visibilizan las contradicciones de un panorama educativo mexicano luchando por incorporarse con equidad a un entorno de evolución tecnológica que resulta significativo para la conformación de una nueva ciudadanía y del acceso necesario a los nuevos avances de la ciencia y la tecnología. Lira Aguirre aborda la problemática de la deserción escolar en Educación Media Superior desde una perspectiva que parece no ser desarrollada en los planteamientos de la Reforma que se lleva a cabo en el nivel desde 2008 y que pese a presentar resultados alentadores en la cobertura y en la articulación de la oferta curricular, mantiene el reto de atender la diversidad de las y los estudiantes, sus familias y contextos. Vázquez Armendáriz cuestiona la atención al nivel de educación secundaria y a las problemáticas de escuelas y docentes de esta etapa educativa, para atender la evaluación de aprendizajes de forma congruente con la política educativa vigente, misma que establece el enfoque formativo de la evaluación. Por su parte, Esquivel Argumedo aborda una perspectiva de análisis similar pero

en cuanto a los planteamientos de PE para que la supervisión escolar en Educación Básica concrete las responsabilidades pedagógico-académicas de su función, ante una tradición eminentemente administrativa de la misma, citando la voz de supervisores escolares de nivel primaria, plantea algunos de los retos para avanzar en esta propuesta de PE.

El Dossier aporta, mediante la colaboración de Wong Amparán, elementos para el debate de un asunto que cobra notoriedad no solo por las implicaciones éticas sino legales vinculadas con el plagio de textos académicas y obras científicas reportadas en medios de difusión científica y tecnológica. El planteamiento no es menor pues se sitúa también en la discusión respecto a la reserva de la propiedad intelectual frente a la circulación libre del conocimiento como bien común.

Si la difusión de este ejercicio de análisis resulta de interés, relevancia y debate para quienes lo lean y analicen, habremos cumplido el propósito de incursionar en la generación de Debates sobre temas educativos a partir de la Política Educativa que se desarrolla en México, pues es permanente el reto de abordar la PE a partir de mayor participación de agentes y protagonistas educativos.

Referencias

- Arendt, H. *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós. 1997. Recuperado el 1 de noviembre de 2016, de <https://elartedepreguntar.files.wordpress.com/2009/06/arendt-hannah-que-es-la-politica1.pdf>.
- Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17 (8). Recuperado el 1 de noviembre de 2016, de <http://epaa.asu.edu/epaa/>.
- La incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la educación en México*
- Claudia de la Rosa
- Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (MINEA) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)

La incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la educación en México

Claudia de la Rosa

Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (MINEA) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)

Actualmente la tecnología está avanzando rápidamente, lo cual colabora para que muchas personas en esta generación consideren la computadora, el internet, los celulares y las apps, como parte de su vida cotidiana; este contexto afecta la forma en la que el estudiante se relaciona con la escuela pues se encuentra entre dos mundos, ya que mientras los contenidos informativos son rápidos, accesibles y dinámicos, el sistema educativo a permanecido más estático. En la última década se puede notar el cambio, los estudiantes que llegan a la escuela aprenden diferente (OECD-CERI, 2006), lo que impulsa nuevas investigaciones en el ámbito educativo, en el proceso de buscar ideas para que la educación que resulte refrescante y actual, sin dejar de lado que sea enriquecedora y completa para satisfacer las necesidades de las nuevas generaciones. Una de estas ideas es aplicar incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el aula cómo un recurso innovador para apoyar el aprendizaje, el documento Enfoques estratégicos sobre las TIC en la educación en América Latina y el Caribe elaborado por la UNESCO (2014) menciona que es necesario:

El desarrollo de nuevas prácticas educativas que pongan en el centro al aprendizaje y que permitan alinear las experiencias educativas con los intereses, características y condiciones

de cada uno de los estudiantes, así como con las demandas de la sociedad del conocimiento (p. 24).

La idea de modernizar la educación en México, a través de la incorporación de TIC, empezó desde hace décadas, en concordancia con la expansión de la comunicación, la electrónica y las telecomunicaciones, tanto en la vida cotidiana como en el mercado laboral, así como con el correspondiente impacto en la cultura, dando lugar a la llamada “Sociedad de la información” y posteriormente a la de “Sociedad del conocimiento”; en este contexto la educación tiene el reto del uso de las TIC como medio para el desarrollo humano (UNESCO, 2014), sin embargo, se percibe que ante la necesidad de desarrollar habilidades digitales en los estudiantes, hay rezagos en el acceso a procesos educativos democráticos y que la infraestructura educativa; al respecto Dias (2003) en Educación y Nuevas tecnologías: experiencias en América Latina menciona:

Cuando hablamos de educación, debemos tener en cuenta a la sociedad en que vivimos como también a los individuos involucrados en el proceso educativo (entre otros, estudiantes, educadores, trabajadores y padres de familia). En nuestro contexto, esto significa reflexionar acerca de cómo

llevar a cabo la necesaria democratización de la producción del conocimiento, de los bienes culturales y sociales y de los medios de comunicación (p. 54).

Al iniciar la década de los noventa con la revolución digital y de la información, México decidió participar en las estrategias integradoras de la innovación tecnológica para la educación, de forma que con la aparición de la computadora, la fibra óptica y la internet, el país realizó una inversión en las telecomunicaciones de acuerdo al Plan de Desarrollo Educativo de la Organización de Estados Americanos (OEA) (Torres, 2001). Esta inversión buscaba introducir en el país las innovaciones tecnológicas que paulatinamente se introdujeron a la educación; en una primera etapa la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) creó la versión en línea de la universidad, lo que resultó innovador pues hasta ese punto, la integración de las TIC al ámbito educativo usualmente era para ayudar a labores administrativas y no tanto para lograr integrar dichas tecnologías en el diseño curricular.

En una segunda etapa de incorporación de TIC a la educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) pone en operaciones el Sistema de Televisión Educativa Vía Satélite Edusat, en 1994, con la participación de la Unidad de Televisión Educativa (UTE), actualmente Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), para integrar una red de universidades e instituciones de educación superior de todo el país, con la intención de producir y difundir programas académicos de apoyo a la educación universitaria, formación profesional, educación técnica, secundaria y primaria (Bautista, 2003).

Edusat transmitía seis canales y su difusión comprendía del sur de Estados Unidos hasta Centroamérica, posteriormente se transmitió en nueve canales y el alcance de la red incluyó a América Latina; los canales de transmisión se utilizaron para difundir programas

académicos de apoyo a la educación primaria, secundaria así como a la formación profesional de los docentes. Hoy en día la red tiene múltiples centros de recepción ubicados en Telesecundarias, así como en escuelas de Educación Básica, Media Superior, Educación Superior, así como en Centros de Maestros y mantiene el objetivo de combatir el rezago educativo a través del apoyo didáctico a los docentes.

En periodos más recientes, se contempla a la Educación Básica, como nivel educativo en el que resulta necesario impulsar las TIC con finalidades educativas, sin embargo, la cobertura de internet y la infraestructura tecnológica no es suficiente para apoyar los procesos de aprendizaje a través de medios tecnológicos, y si bien se han implementado algunas herramientas, no se ha generalizado su uso o no son suficientes los recursos con que se cuenta para generar una nueva cultura educativa con uso de TIC.

La Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció un plan de educación para la integración de las TIC en el ámbito educativo, en concordancia con el cual, en 2008 México, a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) creó los estándares planteados para llevar a cabo esta iniciativa (Vaillant, 2013), los cuales son: obtener información para el desarrollo de cursos de intervención con las TIC, determinar los materiales para ser usados en la enseñanza y facilitar las actividades escolares con la ayuda de las TIC (CONOCER, 2008).

De este marco derivan acciones como el Programa Habilidades Digitales para Todos (HDT), una de cuyas acciones fue dotar las aulas de grupos de quinto y sexto grado de nivel primaria, con materiales tecnológicos que consisten en una computadora para el docente, proyector, pizarrón electrónico y conectividad para acceder al aula virtual Explora. Otra acción planeada fue poner en marcha los dispositivos móviles con el programa SEPiensa por parte de la SEP y su propósito consistía en ofrecer al público los contenidos educativos útiles para

reforzar la formación académica y cívica de los sujetos participantes a nivel de educación básica (Dias, 2014).

En 2013, el presidente Peña Nieto promovió la Estrategia Digital Nacional, asimismo se pone en marcha la Estrategia Nacional en TIC, ambas iniciativas para desarrollar una política nacional educativa, enfocada en la mejora de las habilidades digitales de la comunidad en general y específicamente para los estudiantes y docentes en la educación escolarizada. Una de las medidas para lograr estas metas fue la dotación de sistemas de cómputo a grupos de educación básica (alumnos de quinto y sexto año de primaria, específicamente) y otra la ampliación de la conectividad en los planteles, de forma que se apoye la interacción con la computadora y el internet pues se considera que de este modo se desarrollan la creatividad, la innovación, la colaboración y la comunicación, así como las herramientas para lograr la ciudadanía digital.

En red se colocó la plataforma de apoyo Mi Compu.mx misma que está vigente, y que retomó alguna de las características de HDT, pues se incluyen contenidos formativos para familias, docentes y alumnos apoyados por recursos digitales los cuales están en concordancia con los planes y los programas de estudio, de esta forma se avanza en el logro de los estándares de Habilidades Digitales establecidos en el Acuerdo Secretarial 592 para el aprendizaje de los estudiantes; la estrategia más reciente en este marco, es “Tablets para todos” que se puso en marcha en el 2015, mediante esta medida se entregaron tabletas electrónicas a niños de quinto año de primaria, en las cuales se incluye material precargado, incluyendo libros de texto; aunque los medios la definen como uno de los proyectos con más éxito en la modernización educativa de acciones para el impulso de la tecnología en la educación, la medida no ha sido analizada a profundidad, pero es evidente que ha presentado dificultades en su uso y no son claros los beneficios logrados al momento. Los cinco objetivos en los que se centra la Estrategia Digital Nacional, anteriormente

mencionada, son: 1) Transformación Gubernamental, 2) Economía Digital, 3) Educación de calidad, 4) Salud universal y efectiva, y por último, 5) Seguridad ciudadana. Por motivos de interés en el ámbito educativo se presentan a continuación elementos para el análisis sobre la Educación de Calidad. En México se aspira a lograr con las TIC que sean herramienta de gestión educativa, también medio de difusión y preservación de la cultura y el arte, para así lograr que la población se integre con éxito como una sociedad de información y conocimiento.

Para lograr dichos objetivos se requiere cumplir con la conectividad a través del desarrollo de redes y la ampliación de la infraestructura que lo permita, también es necesario lograr la inclusión de todos los sectores de población, con equidad, y que el desarrollo de sus habilidades digitales, se realice en un sentido amplio no solo tecnológico. Otros aspectos que es necesario considerar son: La interoperabilidad, que se ocupará de las capacidades técnicas y orgánicas para que la información se comparta de manera consistente; el marco jurídico que sirva para que el uso y la adaptación de las TIC se aplique de la mejor manera, y no menos importante, la posibilidad de que se cuente con Datos Abiertos, para poner a disponibilidad toda la información que la población necesite. Acciones como entregar tabletas electrónicas a los niños y dotar con salas de cómputo a las escuelas no garantiza una mejora en las habilidades digitales ni en el conocimiento de los estudiantes, si no se sabe realmente cómo incorporarlas a los planes de estudios, incluso aunque éstas contengan los libros de texto gratuito en forma digital; también debe considerarse que algunos lugares del país son tan remotos que aún no existe la infraestructura adecuada para poder dar uso a los dispositivos electrónicos que se les otorga a los alumnos y a las escuela, e incluso dentro de las ciudades, hay zonas periféricas que carecen de electricidad y de conectividad.

Información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) indica la

situación de la infraestructura para el uso de TIC, lo que posibilita diseñar y proponer estrategias adecuadas para su mejor aprovechamiento. El reporte señala que las escuelas no destacan como sitio primordial con acceso a Internet ya que solo el 22.1% de éstas tienen computadoras (de las cuales solo el 9% tienen internet), y en los planteles que cuentan con ellas, la conectividad es restringida e incluso nula, situaciones que podrían explicar por qué los proyectos que buscan la integración de las TIC al ámbito educativo no tienen éxito o se modifican constantemente.

Otra característica impide la continuidad de estos proyectos evolucionen se relaciona con el ámbito político pues con los cambios de gobierno aparecen nuevas iniciativas que impiden la continuidad y la consolidación de propuestas de administraciones anteriores, incluso si tuvieran aciertos, por lo que con los cambios de gobierno diversos proyectos se descartan generando así que se desperdicien los avances logrados hasta el momento; probablemente ese sea uno de los mayores problemas, pues se gastan grandes recursos en proyectos que den respuesta a una agenda inmediata para atender problemáticas profundas, pero esta solución rápida termina por no ser funcional a largo plazo, o por no ser mantenida a lo largo del periodo necesario para que funcione.

Esto tiene impacto en el desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes y los docentes en México, por lo que es necesario que

se superen prácticas políticas que desalientan el desarrollo de estrategias valiosas, de modo que se priorice la organización sostenida así como los recursos pertinentes y suficientes para los proyectos en TIC; en el caso de la educación en México y la incorporación de TIC en la misma, para el logro de la alfabetización digital, es necesario considerar la realidad en que nos encontramos, tanto por las condiciones de las escuelas como por la planeación y los recursos necesarios que han de invertirse para el éxito de este objetivo, no tomar este panorama en cuenta llevará a que no se aprovechen los recursos que ya se invirtieron, así como a retrasar la incorporación de habilidades digitales con las repercusiones negativas al respecto.

Referencias

- Amador, R. (Comp.). (2003). *Contexto educativo de la Educación en México y América Latina*. In *Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos* (Vol. 2, pp. 192-202). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bautista, R. (2003). *Contexto educativo de la Educación en México y América Latina*. In Á. D. López y Mota, *Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos* (Vol. 7, pp. 195-202). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- CONOCER. (2008, March 24). *Sistema Nacional de Competencias de las Personas*. Recuperado en Octubre 25, 2015, desde www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5031941.
- Dias, M. (2003). *Educación y Comunicación: Experiencia brasileña en televisión educativa*. In *IIPE - UNESCO (Comp.), Educación y Nuevas Tecnologías: Experiencias en América Latina* (pp. 53-72). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Torres, R. (2001). *Participación Ciudadana y Educación: una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (pp. 1-86). Punta del Este: Unidad de Desarrollo Social y Educación.
- UNESCO. (2014) *Enfoques estratégicos sobre las TIC en la educación de América latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Argentina: UNICEF



Imagen Cortesía NiveLaTIC

Educación Digital, la política educativa y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en México

Lic. Francisco Antonio Leyva Castro

Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (MINEA), de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), correo: frankleyvacastro@gmail.com

El Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos indica que todo individuo tiene derecho a recibir educación, bajo esta base constitucional, es deber del Estado hacer efectivo este derecho, a través de proveer un servicio educativo de amplia cobertura, con calidad y equidad, las acciones que realiza el gobierno nacional para posibilitar el acceso a este derecho pueden ser definidas como políticas educativas; el contenido de las mismas responde a las demandas y condiciones de los contextos sociales, mismos que incluyen las tendencias económicas y culturales vigentes. Una de las tendencias en Política Educativa, que ha tomado fuerza en los últimos periodos gubernamentales en México, es el impulso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la educación y particularmente en el nivel básico; de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011) es necesario poseer la habilidad de manejar información digital (alfabetización digital) como una habilidad de vida necesaria, la cual debe impulsarse desde periodos tempranos de la escolaridad.

El propósito de este ensayo es explorar algunas acciones de políticas educativas del gobierno mexicano que se han enfocado en la adopción e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación Básica, tales como los programas de Enciclomedia y de Habilidades digitales para todos, así como la Estrategia

Digital Nacional. Posteriormente se realizará una comparación con algunas iniciativas de otros países tratando de tomar en cuenta sus logros, problemas y diferencias culturales con relación las acciones emprendidas en México. Finalmente se concluye con una discusión respecto a los retos que afronta el país para la implementación efectiva de las TIC en la educación mexicana.

Enciclomedia

Enciclomedia es un programa desarrollado durante el sexenio de Vicente Fox, a partir del año 2004, este proyecto buscaba fomentar la inclusión de las TIC a través de pizarrones electrónicos en las aulas, dichos pizarrones contaban con materiales adquiridos ya sea a través de concesiones con otras compañías, o desarrolladas por el mismo gobierno nacional. Para el año 2006 Enciclomedia logró la digitalización de 36 materiales de texto gratuitos, el equipamiento de 92,939 aulas de 5° y 6° grado de primaria, la capacitación de 81,033 profesores en el país beneficiando a más de dos millones de alumnos (SEP, 2006). Si bien este proyecto tuvo un impacto positivo para los estudiantes (Centro de Estudios Educativos, 2011), en el 2008 se determinó que el programa no tuvo un efecto significativo (Navarro, 2011), una de las limitantes de este proyecto fue la necesidad de establecer y mantener la infraestructura tecnológica (SEP, 2006), lo que no resultó acotado a ciertas regiones del país y a ciertos planteles, además de que el mantenimiento no fue constante, otra



dificultad fueron los problemas tanto técnicos, como de capacitación (Cámara de diputados, 2008). Para el año 2015, el proyecto solo permanece en un 35 por ciento de las escuelas de educación básica (CEMABE, 2015).

Habilidades digitales para todos

Este programa inició en el 2009, durante el gobierno de Felipe Calderón, con el propósito de responder a la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de las TIC y a la implementación de aulas telemáticas en el país. El objetivo de Habilidades Digitales para Todos (HDT) se enfoca en mejorar el aprovechamiento de los estudiantes a través de las TIC mediante el uso de aulas telemáticas (SEP, 2010), si bien este programa tuvo un interés en la capacitación de docentes, se enfocaba en la capacitación continua y no en la formación inicial docente, un aspecto deseable para el desarrollo óptimo de una educación basada en TIC (Brun, 2011). Este programa destaca entre sus logros: 30 guías de uso para implementar 3000 recursos electrónicos, contó con una cobertura del 45.7 por ciento del territorio nacional, y se lograron conectar 98,128 edificios de primaria y secundaria, se instaló una infraestructura de fibra óptica y

se aseguraron criterios técnicos para contar con la tecnología inalámbrica en 28 estados de la República Mexicana, asimismo, se elaboró un sistema para la gestión educativa (SIGEB) (SEP, 2012). El programa enfrentó una carencia de recursos lo cual llevó como consecuencia una diferencia considerable en los avances entre las entidades del país (SEP, 2012), no obstante, este proyecto hace énfasis en los aspectos culturales y sociales que son necesarios para la apropiada implementación de las TIC en la educación y sociedad, aun cuando sus limitaciones para generalizar la formación de docentes y estudiantes, así como las dificultades para lograr la dotación de equipos e infraestructura pertinente, han frenado sus logros.

Estrategia Digital Nacional

Una de las acciones de política educativa reciente, que busca fomentar las TIC, es implementada en el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto, se denomina Programa de Educación de Calidad, el cual forma parte de la Estrategia Digital Nacional, la cual busca implementar la tecnología digital en diferentes espacios como la administración gubernamental, la economía, educación, salud

y seguridad ciudadana. Este programa de transformación educativa busca implementar las TIC en el contexto educativo y tiene entre sus objetivos desarrollar una política para la adopción y uso de las TIC a nivel nacional, ampliar la oferta educativa usando medios digitales, mejorar la gestión educativa y usar la tecnología para fomentar la cultura (México Digital, 2015a).

Uno de los proyectos que forma parte del programa de Educación de Calidad es el programa de inclusión digital, el cual busca apoyar la Estrategia Digital Nacional a través de la implementación de TIC en educación básica. Se realizó un programa piloto en el ciclo escolar 2013-2014 donde se eligieron 60 escuelas de nivel básico y se donaron tabletas para desarrollar un ecosistema de aprendizaje que fomentara el uso de las TIC; los resultados, aunque prometedores son incipientes y muestran que dependen de la calidad de la implementación en las escuelas, mismas que presentan serias desigualdades, esto implica que el programa no transforma las prácticas sino que tiene éxito en la medida en que ya se desarrollan buenas prácticas en los planteles y en contraste, al existir deficiencias previas, el programa no genera aprendizajes significativos (México Digital, 2015b). Si bien y el desarrollo de este programa sigue en proceso, lo que se destaca de la política implementada en este sexenio es que busca introducir las TIC en otros aspectos de carácter público, lo cual permitirá que la sociedad sea inmersa en este cambio de lo análogo a lo digital de manera que la escuela no está aislada en esta idea de política integral.

Un estudio liderado por Kampylis (et al., 2013) desarrolló **l i n e a m i e n t o s** para comparar las estrategias de aprendizaje en 19

países de Europa, estos países tienen iniciativas relativamente jóvenes para incorporar las TIC en la educación, sin embargo llevan ventaja sobre las iniciativas mexicanas con respecto al porcentaje de la población con acceso y a la integración de los recursos digitales en ámbitos educativos. No obstante, en el momento que comparamos las 93,000 escuelas del programa Enciclomedia con iniciativas como la de Italia (10,000) o Dinamarca (6000), podemos entender que el reto que enfrenta el país es mucho más demandante (Kampylis et al., 2013) tanto por la cantidad de población en Educación Básica como por la diversidad económica, cultural y geográfica de las zonas en que hay que implementar los programas. No obstante, países como España (634,549) y Turquía (15,000,000) han invertido significativamente en iniciativas de TIC aun cuando proporcionalmente su población y territorio es menor.

La investigación existente sobre la influencia de las TIC en el aula se encuentra altamente fragmentada (Zenteno y Mortera, 2011), los hallazgos sobre sus efectos e implementación en modelos educativos es superflua, si bien es cierto que se han encontrado efectos positivos sobre los estudiantes, estos resultados son altamente dependientes de la adopción de los docentes sobre las TIC, aun se presentan resistencias de los docentes hacia el uso de TIC en el aula, e incluso aquellos que deciden utilizarlas se limitan en muchas ocasiones



a hacer uso de las fuentes de información y enseñanza ya existentes en la internet, en lugar de plantear la creación de nuevos recursos para sus estudiantes (Ramírez, Lozano y Ramírez, 2011). En contraste, profesores de Finlandia que activamente usan las TIC reportan que el uso de estas tecnologías en el aula ayuda a desarrollar habilidades de búsqueda avanzadas, aprendizaje colaborativo, iniciativa de los estudiantes de desarrollar su conocimiento y la "aprendibilidad" de la inteligencia. No obstante, los profesores que reportan esto son aquellos que han incursionado exitosamente en la adopción de dichas tecnologías (Hakkarainen, et al., 2001), en parte porque cuentan con un entorno de formación inicial y continua que apoya este desempeño, contrariamente al entorno mexicano. Una recopilación de estudios reporta que existe un gran porcentaje de profesores que no han incorporado estos recursos a sus procesos de enseñanza (Buabeng-Andoh, 2012), este trabajo reporta que existen múltiples factores que pueden influir en la adopción de las TIC por parte de profesores, estos factores pueden ser de carácter personal, como las actitudes de los profesores, su edad, género y auto-eficacia; también están los de carácter institucional, como programas de desarrollo profesional, accesibilidad, soporte técnico y soporte de liderazgo; asimismo se reportan los de carácter tecnológico, como la ventaja sobre otros, compatibilidad, complejidad, observabilidad y usabilidad. Es relevante hacer énfasis en estos factores si se desea implementar un programa de inclusión digital eficiente.

Referencias

- Brun, M. (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). *Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature*. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 136.
- Cámara de Diputados (2008). "Informe de actividades de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, 1 de sep. de 2007 a 29 de febrero de 2008", *Gaceta Parlamentaria (México)*, núm. 2474.

- Disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/60/2008/mar/20080331-I.html>
- Celaya, R., Lozano, F., y Ramírez, M. S. (2010). *Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 487-513.
- CEMABE, (2015). *Atlas Educativo [Datos duros] Disponibles en: <http://cemabe.inegi.org.mx/>*.
- Centro de Estudios Educativos (2011). *De Enciclomedia a Habilidades Digitales para Todos: Recomendaciones para la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas del nivel primaria en México*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51, (3-4) pp. 5-14.
- Kampylis, P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brečko, B., Han, S., ... y Miyake, N. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level*. *Publications Office of the European Union, Luxembourg*.
- Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Lipponen, L., Ilomäki, L., Rahikainen, M., y Lehtinen, E. (2001). *Teachers' information and communication technology (ICT) skills and practices of using ICT and their pedagogical thinking*. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), 181-197.
- México Digital. (2015, Septiembre 30). *Transformación Educativa*. Recuperado en octubre 07, 2016, de <http://www.gob.mx/mexicodigital/acciones-y-programas/transformacion-educativa?idiom=es>
- México Digital. (2015, Enero 6). *Evaluación del programa piloto de inclusión digital*. Recuperado en octubre 3, 2016, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/112837/Evaluacion_del_Programa_Piloto_de_Inclusion_Digital.pdf
- Navarro, A. (2011). *Formación de agenda en la transición del programa Enciclomedia: Hacia Habilidades Digitales para Todos*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 699-723. Recuperado en 07 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300003&lng=es&tyl=es.
- SEP. (2006). *Programa Enciclomedia: Libro Blanco*. Recuperado en Octubre 27, 2016.
- SEP (2010). *Habilidades Digitales para Todos (HDT). Programa Educativo y Tecnológico para las Escuelas de Educación Básica en México*. México.
- SEP. (2012). *Programa: Habilidades Digitales para Todos: Libro Blanco*. Recuperado en Octubre 27, 2016.
- UNESCO, (2001), *Digital Literacy in Education*, UNESCO Institute for information technologies in education. Disponible en: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214688.pdf>.
- Zenteno, A., y Mortera F. (2011). *Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior*. *Apertura*, *Revista de Innovación Educativa*, 3(1).

La deserción escolar en la Educación Media Superior y su atención desde la política educativa

Francisco Antonio Lira Aguirre
fcoliagui419@gmail.com

Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (MINEA), de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Tel. (656) 608-34-92.

Introducción

En el presente escrito se reflexiona sobre la problemática del abandono y la deserción en el ámbito escolar, para ello se ha tomado como eje la política educativa de manera que a través de las aportaciones de varios autores y organizaciones se analiza cómo se ha abordado dicha cuestión. El texto se divide en dos secciones: en la primera, se aborda un panorama conceptual entre abandono y deserción en el ámbito escolar, así como críticas respecto a la exclusión educativa que se genera en el bachillerato mexicano, y en la segunda se abordan algunas concepciones de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) así como también del currículo, considerado éste como un dispositivo hegemónico de política educativa que influye de manera significativa en la mencionada problemática.

Abandono escolar, deserción escolar y exclusión educativa

En el contexto mexicano, con frecuencia los términos de abandono escolar (AE) y deserción escolar (DE) se usan de manera indistinta. En atención a los propósitos de este ensayo conviene analizar los conceptos. El abandono escolar según Mena, Fernández, Enguita y Rivieré (como se citó en Martínez y Blanco, 2015) se explica cómo una situación final de todo un proceso de desvinculación con la escuela, que está relacionado con el fracaso escolar y que recibe múltiples denominaciones. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), el abandono escolar se entiende como el número de alumnos matriculados que

abandonan la escuela de un periodo a otro, por cada cien alumnos que se matriculan al inicio de cursos de un mismo nivel educativo. Ambas definiciones son diversas en el sentido de que la primera sí considera las posibles explicaciones del fenómeno mientras que la segunda se limita a describirlo en términos no valorativos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013) define a la deserción escolar como un fenómeno y problema social que no implica un abandono definitivo escolar sino que refiere a un año estudiantil en particular; en este sentido Rojas (2009) argumenta que la deserción hasta hace poco tiempo no se consideraba un fenómeno importante en la investigación educativa y ni un problema administrativo que preocupara a las instituciones educativas, en este sentido se denota cómo la deserción ya sea en el mismo nivel educativo o entre éstos puede producir exclusión educativa y esta última refuerza la exclusión social.

La SEP (2012) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, identifica en un mismo plano la deserción escolar y el abandono escolar, dando prioridad al término deserción escolar para identificar la no retención de los estudiantes de bachillerato, asimismo, cita estudios de Escudero (2005), Tijoux y Guzmán (1998), Román (2009) y Goicovic (2002) para caracterizar la deserción como un fenómeno complejo en el que:

Confluye una multiplicidad de factores que hacen que resulte difícil establecer una causalidad directa. Los

condicionantes analizados abarcan desde la organización de los sistemas educativos, el contexto social, la gestión escolar, la relación de los alumnos con los docentes, la situación familiar y la situación individual. También se resalta el gran peso que tienen las pautas culturales y el universo simbólico de las familias y las escuelas en el desarrollo de expectativas, actitudes y comportamientos que coadyuvan en el bajo desempeño y en el abandono escolar... en el cual se entretajan factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan simultáneamente (SEP, 2012, p. 21).

Seguendo a Lutte (1991) se podría afirmar que una gran parte de la población juvenil mexicana en edad de cursar sus estudios de bachillerato se siente incomprendida y subordinada. Las investigaciones sobre AE no han tenido en cuenta hasta hace pocos años las vivencias de las y los jóvenes quienes construyen una subjetividad y una vida colectiva independientemente de la escuela, pero que afecta a la vida escolar (Rodríguez, 2015). En México, Guerra (2009) menciona que las condiciones económicas, familiares y culturales del estudiantado no suelen ser consideradas en la planeación y gestión de las instituciones educativas del nivel medio superior y superior, lo que resulta necesario independientemente de la modalidad de bachillerato que cursen los jóvenes ya sea tecnológica, profesional técnica o general-propedéutica (Villa, 2007).

En concordancia con lo anterior, la SEP (2012) identifica factores asociados al fracaso escolar que se vinculan directamente con la deserción, al respecto desarrolla tres dimensiones de análisis: la material-estructural, la política-organizativa y la cultural, en cada una a su vez, se incluyen factores exógenos y endógenos a los planteles escolares. Por ejemplo, en la dimensión material-estructural, los aspectos exógenos son el nivel socioeconómico de la familia, la escolaridad de padres y tutores, las condiciones de vivienda, así como la situación

nutricional, mientras que en los factores exógenos se incluyen la infraestructura y el equipamiento escolar, la planta docente, el material educativo y las becas escolares.

En la dimensión Política-Organizativa aparecen factores exógenos como el gasto público, las políticas de apoyo y mejoramiento para poblaciones en condiciones sociales adversas, campañas de promoción de la escolarización y la permanencia escolar; en los endógenos se menciona la articulación entre los niveles de autoridad educativa y gobierno, la propuesta curricular y metodológica del bachillerato, la formación y actualización de docentes así como los mecanismos de supervisión y apoyo a la escuela. Finalmente, la dimensión cultural, aborda en lo exógeno, la actitud y la valoración de la educación, los consumos culturales, las pautas lingüísticas, las expectativas y aspiraciones, el capital cultural de las familias y el uso del tiempo de los jóvenes, mientras que en los factores endógenos señala el capital cultural de los docentes, el estilo y las prácticas pedagógicas, las expectativas de los docentes respecto a los estudiantes, el clima escolar y el liderazgo educativo (SEP, 2012, p. 26).

Según Karsz (como se citó en Guzmán y Serrano, 2009) se puede afirmar que la exclusión de ciertos jóvenes del sistema educativo puede marcar una ruta hacia la exclusión social, que implicaría quedar fuera de los circuitos de formación, de empleo y de las mejores condiciones de vida; en este sentido el bachillerato mexicano parece estar diseñado para la exclusión educativa, pues la problemática de la deserción escolar es una de las más graves a nivel nacional sin que las medidas adoptadas hasta el momento hayan podido erradicar esta tendencia en la Educación Media Superior (EMS), esto a pesar de que se tienen identificados la mayoría de los factores que colaboran para que suceda este fenómeno, por ejemplo, la exclusión en la educación por lo general está relacionada con las poblaciones juveniles que presentan mayor rezago en el desarrollo material, social y cultural (UNESCO, 2012). Respecto a este punto Bracho (S. F.) argumenta que el Sistema

Educativo Nacional (SEN) ha hecho espejo a la desigualdad social; desde la posición de la autora, en la medida en que la demanda educativa más fuerte está en las clases medias urbanas, es ahí donde se ponen más recursos, en cambio en las zonas donde hay mayor marginación y problemas sociales existe una menor atención del sistema político que incluye todas sus esferas incluida la educativa. En los planteles de EMS, la mayoría de los jóvenes están expuestos a dispositivos de control ¹ y más aun de exclusión, pues desde la organización escolar se fomenta esta situación ya que se invisibilizan sus necesidades y su participación; en el entorno escolar la autoridad educativa tiene un poder político mediante el que se ejerce la autoridad ² frente a los jóvenes, y por lo general a éstos se les exige obedecer los lineamientos establecidos. Los argumentos de autoridad son el esqueleto que sostiene a los argumentos de la razón. (Sáez, 2008).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior y el currículo como dispositivo hegemónico de la Política Educativa

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) pretende actualizar y articular las diversas modalidades y opciones del bachillerato en México, a partir de un Marco Curricular Común (MCC), una orientación pedagógica centrada en el aprendizaje y bajo un enfoque basado en competencias educativas, de modo que sin detrimento de la diversidad de opciones en las que se ofrece el bachillerato, se logre la integración y articulación del mismo, así como la vinculación de éste con la educación superior (Fonseca, 2008).

Didrikson (2009) critica al Marco Curricular Común (MCC) propuesto en la RIEMS argumentando que las movi­lidades y equivalencias de estudiantes entre instituciones

1 Al lector interesado en los mecanismos de control, léase la obra de Michael Foucault (1975) titulada Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión, Argentina, siglo XXI editores.

1 Antonio Gramsci establece que la sociedad le otorga a la escuela una autoridad pedagógica, es decir el actuar de los maestros tiene permiso.

de diferentes modalidades en Educación Media Superior no se dan y que la realidad demuestra disparidades y fragmentaciones, situación que provoca dificultades a nivel operativo/administrativo. El MCC no pretende la homologación dentro de los programas de estudio pero a consideración de León (S. F.) su creación es un mecanismo fundamental para generar los resultados que se espera producir: alumnos formados en competencias, lo cual aún está por evaluarse.

La Educación Media Superior no solo enfrenta retos en lo operativo sino que requiere profundizar en la comprensión de realidades juveniles, por ende se insiste en que el usuario sea reconocido por las instituciones escolares en la categoría de joven y no de estudiante descontextualizado, también es relevante tomar en cuenta que los jóvenes desarrollan prácticas culturales que difieren de las institucionales, lo que afecta la identificación de aquellos con la EMS, pues sus contenidos y procesos no son respetuosos de la diversidad juvenil, en este sentido González (2006) afirma lo siguiente:

Un currículum superficial y de pobre calidad impacta en los alumnos en riesgo de abandono, al no proporcionarles experiencias retadoras y al esperar poco de ellos. En este sentido uno de los aspectos destacados por la investigación es la del aburrimiento, los alumnos con frecuencia describen su experiencia en las aulas como aburridas y diversos autores concluyen en que eso es el primer paso para retirarse de la escuela (González, 2006, p. 12).

Gimeno (2010) argumenta que el currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las practicas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que es un instrumento que estructura la escolarización, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes; ahora bien, Según Leitwood y Jantzi (como se citó en González, 2006) para muchos alumnos abandonar la escuela es el paso final

de un largo proceso de desenganche gradual y participación reducida en el currículum formal de la escuela. En este sentido se pueden pensar varias consideraciones, por ejemplo cómo se está concretando el currículum que fomenta la RIEMS, qué y cómo están enseñando los maestros y qué y cómo están aprendiendo los estudiantes, qué conocimientos son validados como significativos en el bachillerato y cuáles están siendo excluidos. Asimismo resulta necesario profundizar en cómo se lleva a cabo la propuesta curricular en la EMS, pues Zapata-Barrero (2013) critica que la tendencia del currículum es la homogeneización cuando es necesario que atienda a la diversidad; en el mismo sentido se expresa De Souza (2000) al advertir el riesgo de que no potencie las capacidades y creatividades individuales-humanas.

A manera de conclusión, puede decirse que el debate conceptual entre abandono y deserción escolar no ha sido abordado con suficiencia, existiendo aún lagunas en sus campos, sin embargo, comparten connotaciones negativas pues tienen implicaciones relacionadas en la mayoría de los casos con el fracaso escolar, ya que son pocos los jóvenes que dejan la escuela por una decisión pensada y con base en situaciones de mayor beneficio personal y social; además la exclusión de los jóvenes en EMS, tiene explicaciones complejas que implican factores materiales, políticos y culturales, tanto internos como externos a la escuela.

Ante los retos del bachillerato, la política educativa en México ha implementado diversas reformas como la RIEMS, bajo los principios de cobertura, equidad y calidad, sin embargo es necesario que en estrategias como la mencionada, se cuente con la participación de actores involucrados en los procesos educativos y especialmente que se incluya a los jóvenes como personas y como protagonistas de la relación educativa. En el mismo sentido, se requiere que las acciones derivadas de la política educativa estén abiertas a propuestas de mejora y que haya evaluación rigurosa de las mismas; finalmente, se considera importante realizar estudios profundos, no

solo estadísticos, que incluyan la percepción y la voz de jóvenes que han vivido la deserción en la Educación Media Superior.

Referencias

- Bracho, T. (S. F.). *Sistema Educativo Mexicano: Exclusión, desigualdad y oportunidades*. México: Revista Iberoamericana.
- De Souza, B. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Didriksson, A. (2009). *Sobre las (in) competencias en la educación*. México: Dialéctica.
- Fonseca, C. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: Pensamiento Universitario.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. París: Siglo XXI Editores.
- Gimeno, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* *Sinética*, 1-31 pp.
- González, M. (2006). *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. *REICE*, 4, pp.1-15.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. España: Editorial Nova Terra.
- Guerra, M. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares*. México: ANUIES.
- León, B. (09 de Octubre de S. F.). *La reforma por competencias en la Educación Media Superior. Una mirada desde la teoría del neoinstitucionalismo*. Obtenido de Google: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/1.pdf>
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia*. España: Herder.
- RIEMS. (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Resumen ejecutivo*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Rodríguez, C. (2015). *Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios*. España.
- Rojas, M. (2009). *El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud*. Colombia: Universidad de Ibagué.
- Sáez, H. (2008). *Gramsci: la educación como política*. México: Revista del pensamiento sociológico.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior, México.
- UNESCO. (2012). *Luchas contra la exclusión educativa, guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos*. Chile: Ediciones del Imbunche.
- Villa, L. (2007). *La Educación Media Superior, igualdad de oportunidades*. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI, 93-110.
- Zapata-Barrero, R., y Pinyol Jiménez, G. (2013). *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Barcelona: UPF-Barcelona.
- Zorrilla, M. (2008). *Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. México: Sinética.

La evaluación de los aprendizajes en educación secundaria

Jesús Andrés Vázquez Armendáriz

Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), Unidad Juárez

El siguiente ensayo aborda uno de los tópicos más relevantes en la práctica educativa: la evaluación de los aprendizajes, para tal efecto se presentan las orientaciones de la política educativa relacionada con la temática y el análisis de las mismas en relación con algunas de las problemáticas que se presentan en las escuelas y en las aulas, lo que dificulta llevar a la práctica el enfoque formativo de la evaluación. Asimismo se plantean algunos retos que es necesario enfrentar para que haya congruencia entre los propósitos planteados para la evaluación de aprendizajes y el desarrollo de ésta en la práctica docente y en los entornos escolares.

La Educación Básica en México, comprende tres peldaños: la Educación Preescolar, la Educación Primaria y la Educación Secundaria (ES), ésta se ofrece en diversas modalidades, como las secundarias técnicas, las telesecundarias y las secundarias generales, sin embargo, mantienen un mismo marco curricular, con características diferenciadas según la población y los contextos en los que se brinda el servicio, el cual atiende estudiantes con edades entre 11 y 15 años. Apesar de que en 1993 la Educación Secundaria es obligatoria en México, la atención a este nivel educativo no ha sido óptima pues la atención en el gasto educativo que se le destina así como los aspectos pedagógicos que se atendieron en la reforma al nivel en 2006, no muestran el grado de profundidad con que se han abordado estos aspectos en la educación primaria y en la Educación Media Superior.

Lo anterior influye en que persistan problemáticas identificadas por Carnoy y Castro (2000) en cuanto a que la ES se modifica con lentitud y no hay claridad en las características de formación que brinda a los estudiantes ya que no es claro si se enfoca a una educación general de carácter comprensivo, que prioriza la formación ciudadana y pone bases de conocimiento

sólido para perfilar a un campo profesional en la educación superior, o si enfatiza la orientación técnica que permita al estudiante vincularse con el mercado laboral, esto hace parecer que se queda a medio camino entre dichas opciones y no logra consolidarse en ninguna. Además está la problemática de las formas de enseñanza, las cuales no se han modificado a pesar de las intenciones modernizadoras de la política educativa y de las demandas de una población juvenil que vive contextos inéditos y procesos de desarrollo diversos (Mirnada y Reynoso, 2006).

En el marco de las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en ES, un tema de suma relevancia es la evaluación de aprendizajes, por lo que a continuación se profundizará en dicho tema. La evaluación de los aprendizajes es, según Jornet (como se citó en Leyva,

“Lo que no se evalúa, se devalúa... Pero lo que se evalúa mal se deteriora”

Angeli Gabiondo

2010): “Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y mejora” (p. 2), se asume que el análisis de dicho proceso será la base para establecer diagnósticos de las intervenciones educativas y pedagógicas de los aprendizajes así como de su efectividad.

También es relevante rescatar que la evaluación de los aprendizajes tiene como propósito primordial la mejora de los desempeños de los estudiantes, ya que funge como eje central del proceso de enseñanza, puesto que a partir de lo que se pretende lograr y de la forma en que se va a evaluar ese logro, es que se puede definir cómo se enseña. Desde el punto de vista del docente, la evaluación le otorga valiosa información de sus alumnos, que derivan en el conocimiento de su estilo de aprendizaje, los rasgos de comunicación efectiva con ellos, las adecuaciones curriculares necesarias, así como la identificación de necesidades educativas o problemas de aprendizaje, entre otras más (INEE, 2011).

De la misma forma, INEE (2011) indica que la evaluación sirve al alumno para lograr identificar su nivel de avance, adecuación de sus objetivos de aprendizaje, reconocimiento del apoyo que se necesita, inclinación a responsabilizarse de su aprendizaje, por mencionar algunos. Por otro lado, a los padres les otorga la posibilidad de observar el avance de aprendizaje de sus hijos, identificar qué apoyo se necesita para mejorarlos, así como una valoración completa de la calidad educativa que oferta la institución escolar y el nivel de logro de sus hijos respecto a esta dinámica.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013) establece que:

La evaluación desde el enfoque formativo, además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje,

principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos (p. 24).

A lo anterior se agrega que es importante rebasar el enfoque sancionador de la evaluación para llevar a cabo procesos de aprendizaje a partir de las acciones de evaluación y que no solo los estudiantes aprendan del análisis de sus equivocaciones y aciertos, sino también los profesores, pues a través de la evaluación podrán mejorar su enseñanza y adecuarla para que los estudiante aprendan mejor, de forma que en eso consiste el enfoque formativo de la evaluación: en poner la evaluación al servicio del aprendizaje (SEP, 2013).

No obstante las intenciones de la política educativa respecto a evaluación de aprendizajes, la dinámica de los centros escolares en el nivel de secundaria obstaculiza la realización de acciones que colaboren con este proceso. Entre las posibles razones de la deficiente práctica de la evaluación de los aprendizajes, está la inadecuada preparación de los docentes para llevar a cabo procesos de evaluación congruentes con los contenidos de enseñanza, y para adaptar o diseñar instrumentos de evaluación en concordancia con tales procesos. Asimismo, se encuentran dificultades para construir un modelo de evaluación de aprendizajes que integre de forma clara las características de los estudiantes (personales, familiares o sociales) y del contexto socio-histórico en que se lleva a cabo el aprendizaje. Aunado a lo anterior, hay prácticas institucionales contradictorias porque a pesar de que en el discurso aparece la evaluación formativa, las acciones a nivel escuela y por parte del sistema educativo, siguen priorizando la evaluación de tipo sumativa.

Entre la clasificación de la evaluación de aprendizajes están la evaluación formativa y la evaluación sumativa, la primera está enfocada a mejorar el proceso de aprendizaje mientras la segunda va dirigida al informe de los logros

obtenidos a raíz de este proceso. La evaluación formativa muestra características enfocadas al “para qué” del aprendizaje, por lo cual, toma como punto de partida los aprendizajes esperados de los estudiantes. La evaluación formativa pretende diseñar actividades que vayan enfocadas al cumplimiento de objetivos de enseñanza planteados, asimismo, incluye dentro de su ejercicio práctico la participación de alumnos y docentes, sin embargo, puede haber participación externa en su observación (SEP, 2012).

La evaluación formativa tiene un propósito adicional, que se centra en la información arrojada acerca de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos: los estudiantes, docentes y padres de familia. En primer lugar, los docentes obtendrán datos acerca de cuáles son los aspectos necesarios a tratar en la mejora de los aprendizajes, a los estudiantes les permite establecer un diagnóstico propio y a los padres de familia obtener datos útiles acerca de los avances de sus hijos y reconocer dónde necesitan más apoyo (SEP, 2012). Por su parte, la evaluación sumativa se orienta principalmente a los objetivos de aprendizajes logrados por los alumnos, de modo que realiza una valoración de los aprendizajes que los estudiantes tienen en un determinado lapso de tiempo, lo cual implica el desempeño de los agentes del entorno escolar en dicha dinámica, (SEP, 2012). A los docentes les permite ubicar a los estudiantes de acuerdo a su desempeño estudiantil y

personal; a los estudiantes les otorga la posibilidad de comparar su rendimiento con el de sus pares y a los padres de familia les permite conocer el progreso de sus hijos (SEP, 2012).



La Ley General de Educación señala en su artículo 50 que “la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio” (SEP, 2016, p. 23). Esta orientación muestra que permanece la intención de que se contemple tanto lo formativo como lo sumativo, sin embargo, hay ambigüedad en cuanto a cuándo darle prioridad a uno y otro aspecto, de forma que las prácticas de los docentes y las expectativas de los directivos y de las autoridades en educación secundaria, en muchas ocasiones son influidas más por un aspecto que por otro, y no siempre es claro cómo se combinan de forma eficiente para lograr sus respectivos propósitos y las metas comunes que tienen.

Por ejemplo, en las aulas de educación secundaria, con frecuencia la evaluación se orienta principalmente a valoraciones cuantificables y la información solo sirve a los docentes, no siempre permite a estudiantes y familiar aprender de los resultados; en cuanto a las técnicas de evaluación se realizan o interpretan con más atención en aspectos informativos de la asignatura, sin contemplar que el enfoque por competencias que está vigente en para el nivel educativo, requiere que se aborden habilidades y actitudes, no solo desde la evaluación sino desde la enseñanza; por lo que sigue vigente que se evalúe solo lo que el estudiante “sabe” la información de los temas, pero no si ha logrado los propósitos educativos o los aprendizajes esperados.

Otra situación que entorpece el desarrollo de una evaluación de aprendizajes que beneficie al aprendizaje es la presión que tienen los centros de educación secundaria para rendir resultados óptimos, pues se llega a la situación de que cuando hay calificaciones que muestran un rendimiento bajo, las autoridades educativas promueven la simulación de dichos resultados, de manera que no se observen niveles bajos de aprovechamiento, pero sin realizar acciones para saber las razones de las problemáticas de aprendizaje. Asimismo,

valorar a los profesores solo a partir de los resultados de las calificaciones como si éstos dependieran solo de la acción pedagógica, es inexacto y puede generar información sesgada en cuanto a las causas de que no se logren los resultados de aprendizaje esperados.

Las intenciones educativas distan mucho de la realidad que se viven en la mayoría de los planteles y las aulas de educación secundaria, posiblemente haya excepciones, pero la generalidad es que hay aspectos sociales, culturales y técnico-pedagógicos que no se están contemplando en las orientaciones metodológicas para realizar la evaluación de aprendizajes ni en la preparación concreta de los docentes para llevar a cabo este proceso. Se siguen usando predominantemente pruebas estandarizadas y en ellas aparecen más los contenidos de información que los de otro tipo, cuando las metas educativas mencionan aprendizajes orientados al desarrollo personal, social, científico artístico y deportivo, pero la evaluación sigue identificándose con la calificación que se asigna a los exámenes estandarizados o las pruebas objetivas.

En conclusión, es necesario evaluar a profundidad cómo se están dando las prácticas de evaluación de aprendizajes en educación secundaria, asimismo, plantear estrategias integrales para la evaluación de los aprendizajes lo que permitiría valoraciones más complejas y acciones que sí colaboren con la mejora de los propósitos educativos. De igual forma, hace falta la formación y la participación de más agentes educativos en el diseño de programas e instrumentos de evaluación, pues de esta manera todos los miembros que intervienen en este proceso estarían involucrados y los procesos así como las técnicas de evaluación serían más efectivos, pues contemplarían el contexto en que se llevan a cabo así como las características de los estudiantes y de las problemáticas para aprender que hay en las escuelas.

Las instancias encargadas de determinar cómo y qué se va a evaluar en los sistemas educativos mexicanos, tienen la obligación de actualizar y contextualizar los marcos curriculares y

pedagógicos de los procesos de evaluación de los aprendizajes esperados. Además, se debe evitar la tendencia a beneficiar únicamente políticas públicas en pro de partidismos innecesarios, dejando en segundo plano la calidad de los procesos educativos, que a la postre perjudican el desarrollo intelectual y social de los estudiantes, sugiriendo a la vez un pertinente estudio y revaloración de los actuales programas de evaluación de los aprendizajes y de las políticas educativas contemporáneas.

Finalmente, es importante que se discuta la dimensión política y ética de la evaluación de aprendizajes pues no es una acción neutra sino que implica una visión del papel de las escuelas, de los profesores y del conocimiento, y mientras se mantengan visiones autoritarias sobre los resultados y las decisiones sobre los procesos o sobre los resultados de la evaluación, difícilmente ésta podrá colaborar en la mejora educativa.

Referencias

- Carnoy, M. y De Moura, C. (2000). "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, *Propuesta educativa, Revista de FLACSO*, 17(8), Buenos Aires: Novedades educativas.
- Mirnada, F; Reynoso, R. (2006). *La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427- 1450 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México D.F.
- Secretaría de Servicios Parlamentarios. (2013). *LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE*. México D.F.: Diario Oficial de la Nación.
- SEP. (2012). *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013) *El enfoque formativo de la evaluación. Herramientas para la evaluación en educación básica*. Ciudad de México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2013). *La evaluación para el aprendizaje en la escuela. En SEP, La evaluación en la escuela*, 36-53. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- De Vicenzi, A., y De Angeles, P. (Abril de 2008). *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17-23.
- INEE. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de los docentes de primaria en México*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Del énfasis en las tareas administrativas al énfasis en el apoyo académico: Retos de la transición de la supervisión escolar.

Diana Esquivel Argumedo

Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), Unidad Juárez

Las políticas educativas orientadas a atender la formación y la actualización de las y los supervisores escolares en Educación Básica, han sido esporádicas y parciales, asimismo, la supervisión escolar ha sido una función que no se ha visibilizado con la suficiente atención en la investigación educativa. Actualmente se lleva a cabo la investigación “Supervisores escolares: Impactos, dilemas y perspectivas en la educación básica, Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua”, por Cervantes (2015), el proyecto está respaldado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a partir de la colaboración que se lleva a cabo en dicho proyecto de investigación, este ensayo presenta una reflexión parcial y preliminar acerca de la forma en que los supervisores escolares de educación primaria asumen las tareas académicas y administrativas que les son asignadas por la política educativa vigente, así como los retos que les representa la transición de sus labores tradicionales al enfoque actual de la supervisión escolar.

Para dar sustento a las ideas que aquí se expresan se incluyen referentes de la política educativa mexicana relacionada con la supervisión escolar, asimismo, se recupera información proporcionada por supervisores de educación primaria que laboran en Ciudad Juárez, Chihuahua, quienes se expresan acerca

de su papel en el entorno de la Reforma en Educación vigente, para iniciar el análisis es pertinente mencionar que según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) la supervisión escolar:

Es una instancia que jerárquicamente depende de la dirección de educación básica (o su equivalente en cada entidad) y constituye un enlace administrativo, técnico y político entre los planteles y la administración del sistema educativo, al mismo tiempo que es la autoridad inmediata de los centros escolares (p. 14).

La función de supervisión, es facultad del Sistema Educativo Nacional (SEN) el cual, a través de diversos lineamientos, reglamenta su desarrollo y evolución. La normatividad emana de diversos documentos como lo son el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la Ley General de Educación, cuyo artículo 22, establece que “en las actividades de supervisión las autoridades educativas darán prioridad, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente” (LGE, 2016, p. 12).

Se menciona que los supervisores deben dar

cumplimiento a actividades en dos rubros distintos, el primero corresponde al aspecto administrativo el cual implica llenar y entregar de los documentos oficiales que se le soliciten, el segundo se refiere a los apoyos técnico de asesoramiento que deben llevar a cabo con los directivos y maestros pertenecientes a su zona escolar, por ejemplo, las tareas de “información, comunicación y enlace; las de seguimiento, monitoreo, evaluación y control; y las de asistencia y apoyo técnico pedagógico” (SEP/PRONAP, p. 14). Son los supervisores escolares quienes transmiten las órdenes y los requerimientos a las escuelas, además de ser los encargados de dar a conocer las leyes y normas así como vigilar que se cumplan. También son el vínculo directo entre las escuelas y las autoridades educativas como los Jefes de Sector y las instancias de la Secretaría de Educación de cada entidad federativa.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 establece el compromiso de “fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes” (SEP, 2013, p. 44), lo anterior se encuentra en vínculo con las funciones del supervisor ya que una de las líneas de acción que se enuncian es “fortalecer el liderazgo de directores y supervisores, así como el compromiso del equipo docente, en su ámbito de competencia, para asegurar la normalidad escolar mínima”(SEP, 2013, p. 44), estos planteamientos remiten a la actualización profesional de los supervisores y a un involucramiento directo de éstos en el funcionamiento de los centros escolares, tanto en sus procesos como en sus resultados.



Es relevante mencionar que el 7 de marzo del 2014 se publicó en el diario oficial el Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, en el Capítulo II se establece que para el fortalecimiento de la autonomía de gestión se debe llevar a cabo el fortalecimiento de la Supervisión Escolar, y se expresa la necesidad de que ésta se centre en responsabilidades orientadas al aseguramiento de la calidad del servicio educativo y no en actividades fundamentalmente de control administrativo, esto significa, que la supervisión debe enfocar su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes de las escuelas de su zona (SEP, 2014).

Un referente más que se debe aludir es el documento titulado “Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica” del ciclo escolar 2016-2017, el cual se expresa

mediante 5 dimensiones de las cuales emanan parámetros e indicadores relacionados con la función; la primera dimensión se refiere a que el supervisor escolar domine los propósitos, los enfoques y los contenidos educativos. La segunda dimensión establece que el supervisor ha de impulsar el desarrollo profesional de los docentes y la autonomía de gestión en las escuelas, coordinar el trabajo de directivos, asesores técnico-pedagógicos y profesores, y desempeñarse como enlace con las autoridades educativas y con instituciones de la comunidad.

La dimensión tres aborda los requerimientos de mejora profesional de los supervisores, a partir de la reflexión de su práctica y de cómo

ésta afecta directamente los logros de los alumnos; la dimensión cuatro establece que el supervisor debe considerar los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación, así como actuar para gestionar la sana convivencia, la inclusión educativa además de ambientes favorables para el aprendizaje; en la dimensión cinco, se establece que la supervisión escolar debe promover la relación de las escuelas con otras instituciones que pueden apoyar a la labor educativa, así como con las familias de los alumnos, para lo cual necesita considerar la diversidad lingüística y cultural de los mismos. Los componentes del perfil de egreso son complejos, y lograrlos requiere que se desarrollen acciones para apoyar la formación y actualización de las personas en funciones de supervisión, de forma que logren cumplir a cabalidad con lo que se espera de ellas; en este sentido, la Subsecretaría de Educación Básica elaboró una Estrategia Nacional para la Formación de los Supervisores Escolares, con el objetivo de promover acciones para fortalecer las competencias profesionales de los mismos (SEP, 2016).

Una de las acciones más relevantes que surgieron de la estrategia fue el diplomado “Una Supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos”, el cual tiene como propósito que los supervisores fortalezcan sus competencias profesionales orientadas a la asesoría y al acompañamiento de los colectivos docentes de su zona; el diplomado, hizo énfasis en el papel de los supervisores para que todos los alumnos logren los aprendizajes en las mejores condiciones posibles, así como en fortalecer a los colectivos docentes, revalorar la escuela pública y actualizar las formas de enseñanza (SEP/SEB, 2015).

El enfoque en el papel académico del supervisor escolar es un cambio considerable en la concepción tradicional de las actividades a las cuales se les debe dar una mayor importancia en el ámbito de la supervisión escolar y que por lo general habían sido las tareas administrativas, sin embargo, es necesario considerar que los

supervisores no están descargados de estas responsabilidades que tradicionalmente han llevado a cabo y aunque anteriormente era una aspiración que se enfocaran también en lo académico, actualmente hay normativas claras para que se brinde esta atención a las escuelas y a los docentes.

En lo referente a las actividades administrativas y al tipo de documentos que realizan los supervisores escolares, no hay información sistematizada en documentos oficiales, sino que se va presentando conforme se incorporan los supervisores en su función, de manera que el aprendizaje de éstos acerca de las cuestiones administrativas y el manejo de papelería oficial se va dando en la cotidianidad ya sea en comunicación directa con personal de las jefaturas de sector, o a través de oficios informativos.

Algunos de los documentos que los supervisores se encargan de expedir, analizar o entregar son: bases de datos con los miembros que integran el personal de cada escuela y de la zona; propuestas de personal para cubrir interinatos por gravidez, permisos, jubilaciones y pensiones; alta de alumnos que vienen del extranjero y de otros estados de la República Mexicana; cotejos de documentación de alumnos que están en sexto grado, y gestión de la certificación; convocatorias de concursos, reuniones y eventos diversos; las actas de constitución de los comités de padres de familia; trámites de bajas, renunciaciones, permisos sin goce de sueldo e incapacidades médicas; formatos que concentran la estadística de calificaciones de estudiantes y datos de alumnos en las escuelas y en la zona.

Lo anterior hace referencia a tareas del supervisor y representan requerimientos mínimos más frecuentes, sin embargo, no son los únicos ya que con frecuencia hay otros asuntos administrativos que deben abordarse, de acuerdo al diario acontecer en las escuelas además de las situaciones emergentes planteadas por la autoridad educativa.

Ante este panorama cabe preguntarse ¿cómo equilibran los supervisores escolares la

atención a las necesidades pedagógicas y administrativas de las escuelas? ¿Cómo están viviendo los supervisores, en lo cotidiano, este impulso a las acciones de acompañamiento centrado en lo técnico-pedagógico? Si bien no es el propósito de este análisis asumir que las experiencias de algunos supervisores constituyen una generalidad, si es valioso analizar la perspectiva que tienen al respecto algunos de los actores que enfrentan este contexto y estos retos. Al respecto, se rescata la voz de un supervisor:

No es nada sencillo, porque, aunque digan lo que digan, que lo pedagógico es lo más importante lo administrativo nos rebasa, si a mí mañana me dicen tiene que estar aquí y entregar esta documentación yo la tengo que entregar y tengo que dejar mi agenda...lo que tenía planeado de ir a tal escuela, porque urge llevar un documento... y querámoslo o no, la estadística es la que le da vida a las escuelas.

Otros aspectos de esta interrogante, son abordador por una supervisora, quien aporta el siguiente comentario:

Es algo complejo porque en el sector se da la situación que lo primordial es lo administrativo entonces ante una exigencia administrativa pretendo que sea fácil que se formen círculos entre directivos para que puedan compartirse cómo se tiene que realizar la papelería o cuándo hay que entregarla, y yo pues sigo dándole más peso a lo pedagógico; cuando no es de carácter urgente la papelería les doy el espacio a los directores y ellas agendan su planificación tratando de darle más peso a lo pedagógico pues una vez a la semana tienen que entrar a los grupos entonces eso permite que sigan en sintonía y acompañamiento con los docentes.

Es evidente que para algunos supervisores



aun es difícil asumir que hay un cambio en el énfasis de su labor, generalmente centrada en lo administrativo y aunado a ello, las autoridades que tienen jerarquía sobre la supervisión mantienen las exigencias al respecto, de forma que se incrementa el nivel de trabajo y de esfuerzo de los supervisores por atender lo que ya hacían y desarrollar un nuevo enfoque de gestión escolar.

Por otra parte, sí hay supervisores que están buscando estrategias para combinar con mayor eficiencia las tareas administrativas y las pedagógicas, sin embargo, esto lleva a reflexionar en que deben revisarse los requerimientos administrativos hacia la supervisión escolar, y valorar qué puede descargarse de la misma, con el fin de apoyar la visión pedagógica que intenta impulsarse, o planear con qué recursos se puede apoyar a los supervisores para llevar a cabo tareas administrativas, por ejemplo, personal específico para ello, ya que actualmente se apoyan con asesores técnico-pedagógicos, lo que también afecta la atención a las escuelas.

Al respecto, otro supervisor comenta:

Mi meta es el logro de la cuestión educativa, aunque la escuela no nada más es lo educativo, lo envuelven otras muchísimas cosas más, sin embargo, mi función es el trabajo con directores y la de los directores es con su colectivo; doy seguimiento a la Ruta de Mejora por medio de los directores y esa es la manera en que apoyo a los colectivos, porque como dicen que debe de estar la asesoría... muy difícilmente alcanzamos entre un Asesor Técnico-Pedagógico a dar lo que quisiéramos académicamente dar, en las diez escuelas que tenemos.

Los supervisores manifiestan que si bien les gustaría estar enfocados en lo pedagógico, consideran que no es posible dar la prioridad que requiere este aspecto, como lo señala la supervisora que se expresa a continuación:

Mi función así está, me divido en tantas cosas que tengo que hacer y el gobierno habla por hablar, nada más pone por poner... la teoría es lo mejor y estoy de acuerdo en todo lo que dice, pero tengo que adaptarme a los contextos y realidades que vivimos.

Como puede observarse hay retos no resueltos para lograr el equilibrio entre la atención a las tareas administrativas y las académicas de los supervisores escolares, si bien la normatividad y los documentos oficiales determinan que las tareas académicas deben tener el mayor peso en el trabajo de supervisión, las condiciones operativas actuales impiden una concentración suficiente en este aspecto. Recursos como el tiempo, el personal y los materiales disponibles para los supervisores escolares son insuficientes considerando la cantidad de escuelas que atienden y, consecuentemente, la cantidad y diversidad de situaciones que se presentan en ellas.

Además las experiencias formativas para los supervisores son escasas y es necesario revisar su pertinencia y viabilidad, pues

hasta ahora, no hay una articulación en las estrategias de formación ni una discusión a profundidad respecto al contenido de las mismas o a la progresión del contenido que se brinda, según las necesidades de supervisores noveles o expertos, o para quienes laboran en contextos diferentes, aun cuando laboren en una misma comunidad. Para lograr un cambio real en la función de los supervisores escolares es de suma importancia que se les brinde un acompañamiento serio y de calidad, que permita a quienes lo necesiten, hacer la transición hacia un modelo de gestión centrado en el aprendizaje, asimismo se requiere un análisis profundo de la carga laboral de los supervisores pues la multiplicidad de funciones y la diversidad de las mismas podría estar mermando la atención al desarrollo de acciones pedagógicas.

Referencias

- Ley General de Educación. Capítulo II, Sección 2, Artículo 22. Diario Oficial de la Federación, México. 1 de Junio del 2016 Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.*
- SEP. (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.*
- SEP (2014) Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México DF: SEP Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233yfecha=07/03/2014.*
- SEP/SEB. (2015) Una Supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos. Estrategia Nacional para la Formación de Supervisores Escolares. México. Recuperado de <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/7/MEXICO%20-%20Taller%20de%20supervision%20efectiva.pdf>.*
- SEP/SEB/SEPBC y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2016) Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica" del ciclo escolar 2016-2017. México. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Direccion_Supervision.pdf.*
- SEP/PRONAP, Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. México, s/f. SEP-PRONAP, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005. Recuperado de http://www.centrodemaestros.mx/enams/Orientaciones_Generales.pdf.*

Fenómeno del plagio académico en la educación superior mexicana: propuesta de agenda proactiva y reactiva de política educativa

Taizet Cristina Wong Amparán

Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (MINEA), de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)

El objetivo de este texto es reflexionar sobre la poca importancia que se le da a la problemática del plagio académico en aulas de la educación superior en México, y proponer que, dentro de la agenda reactiva de una política educativa sea un punto importante a analizar e incluir, al respecto se entiende por agenda reactiva a la respuesta de las autoridades educativas hacia los conflictos, demandas o urgencias inmediatas (Rivas, Veleda, y Mezzadra, 2013). La Cámara Nacional de Casación Penal de Argentina señala que “la reproducción no autorizada de material vinculado con el derecho de autor en el ámbito digital es fuente de reclamaciones por violación a los derechos económicos pecuniarios o patrimoniales” (Instituto Nacional del Derecho de Autor, 2013), a esta reproducción no autorizada podemos llamarla plagio. En el glosario de términos de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) se define al plagio como “el acto de ofrecer o presentar como propia, en su totalidad o en parte, la obra de otra persona, en una forma o contexto más o menos alterados” (Boytha, 1980, p. 188); por su parte, Echavarría Arcila (2014) destaca la definición de plagio que propone Ricardo Antequera (2012), la cual trata de la “apropiación total o parcial de elementos originales de una obra ajena, en forma idéntica o simulada” adjudicándose la autoría de ésta como propia, este mismo autor define algunas modalidades del plagio las cuales explica en

los siguientes términos:

- (1) plagio total, mismo que consiste en la copia íntegra de la obra original;
- (2) el plagio parcial que constituye sólo una parte de la obra y contiene aspectos sustanciales de la idea o ideas principales;
- (3) el plagio idéntico en el que no se dan alteraciones a la obra original;
- (4) el plagio elaborado en el que se introducen cambios para ocultar la apropiación de la idea.

Como se sabe el plagio es un problema complejo que tiene varias implicaciones, una de ellas es el aspecto ético, pues implica la deshonestidad de una persona al adjudicarse las ideas de otro como propias, asimismo, el plagio se liga con la moralidad a través de las políticas de las universidades, pues éstas lo clasifican como una forma de deshonestidad académica (Valentine, 2016). A partir de lo anterior queda una pregunta al aire: ¿qué implicaciones legales se atribuyen al plagio?, otra interrogante es: ¿realmente hay implicaciones legales, fuera de las regulares consecuencias académicas de la institución en que acaece el plagio? Y puede darse una pregunta aún más importante, ¿qué hacen o deberían hacer las autoridades educativas para castigar la práctica del plagio?

En el Reglamento de la Ley Federal del Derecho de Autor en México (2016) se habla del derecho moral, patrimonial, entre otros tópicos, cada uno de los artículos se refiere a obras literarias o artísticas, asimismo se cobija a los productos académicos que se dan en una institución educativa. El Código Penal Federal en su artículo 427 dice que “se impondrá prisión de seis meses a seis años y de trescientos a tres mil días de multa, a quien publique a sabiendas una obra sustituyendo el nombre de autor por otro nombre” (p. 2).

Recientemente en un periódico de noticias en línea se publicó un reportaje en el que se exponen casos documentados de penalización al plagio académico, tal es el caso de un ensayo que se detectó plagiado en 2006, lo que resultó en el retiro del premio que se había otorgado al autor y su obra por parte de la Secretaría de la Función Pública y de la Universidad Autónoma Nacional de México; también, en 2015 se presentó otro caso de un investigador chileno, quien obtuvo su título doctoral del Colegio de México y trabajaba en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y quien perdió el título y el empleo por haber cometido plagio en al menos una docena de artículos y capítulos de libros, incluyendo su tesis doctoral (Barragán, 2016). El 24 de octubre del presente año, se dio a conocer una nota a través de la versión en línea del periódico El Universal, acerca de un plagio académico, relacionado con una estudiante de doctorado en El Colegio de México, dicha persona interpuso un recurso de amparo luego de que esta institución la expulsara debido a un plagio descubierto en un artículo presentado como de la autoría de la estudiante (Martínez, 2016), el Poder Judicial de la Federación (PJF) concedió el amparo a la estudiante, con base en los argumentos de la defensa legal que presentó, en el sentido de que la única institución facultada para determinar si una obra intelectual es producto de plagio es el Instituto Nacional del Derecho de Autor, lo que abre el debate respecto a que las instituciones de Educación Superior tengan facultades para sancionar el plagio;

este caso podría ser el primero en el que el PJF intervenga en un asunto académico de esta índole. Horacio Rangel Ortiz en un artículo para La Revista Mexicana del Derecho de Autor (2012) muestra la resolución de un caso de plagio en un tribunal argentino, en el que el autor de una obra original presenta una querrela contra su plagiario, saliendo el fallo en contra de este último.

En los dos casos anteriores se destaca una diferencia importante, pues en el primero la acción judicial se ejerce para revocar la pena administrativa que le es otorgada a la estudiante por parte de su institución educativa; en el segundo, la acción judicial es ejercida para acreditar el plagio cometido y penalizar al infractor. Otra diferencia es que en el juicio mexicano es la plagiaria quien acciona legalmente en contra de uno de los afectados, en el argentino es el afectado quien demanda. Sin embargo, resulta revelador que sea en instancias jurídicas de índole externa a las instituciones de educación superior en donde se dirimen tales casos, y se genera la necesidad de que haya una legislación más clara para que haya una prevención y en caso necesario, una sanción a la práctica del plagio desde los entornos académicos.

El proceso que las instituciones educativas mexicanas de educación superior llevan a cabo cuando detectan un posible plagio, es por lo general muy similar, pues se somete el documento presuntamente plagiado a un análisis para determinar si efectivamente lo está, después se presenta ante un comité para decidir cómo se va a proceder al respecto, finalmente se le comunica al plagiario el dictamen y se ejecuta, cabe señalar que las instituciones por lo regular contienen en sus políticas educativas, reglamentos y normas acerca del plagio y las sanciones para el mismo. Sin embargo, el procedimiento que debería ponerse en práctica es que la institución acuda al órgano facultado para determinar un plagio, el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR), y solicitar a éste que proceda legalmente contra quien resulte responsable, pues ninguna universidad

está facultada para determinar si este delito se comete o no, por consecuencia, tampoco para proceder administrativamente contra ella.

La problemática del plagio académico no sólo radica en su detección o prevención, también en su sanción; en numerosas ocasiones esta falta no es ni siquiera reportada a las autoridades educativas, mucho menos a las judiciales. A pesar de los numerosos casos de plagio que están documentados y que son sancionados de una manera u otra, no se ha aplicado ninguna sanción penal, pues no se han llevado ante las autoridades competentes.

Esta falta de accionar penal ha abonado en gran medida a la problemática del plagio, pues a pesar de que las personas que cometen esta falta pierden títulos de grado, puestos laborales o prestigio, no están siendo castigadas del modo que marca la ley, lo cual hace que la percepción que se tiene del plagio se minimice y quede en plano ético y moral, lo cual es grave pero además, es un delito.

Es por todo esto que se propone que, en el marco de una política educativa, en la agenda reactiva, se solicite a las instituciones educativas que procedan de manera legal cuando se suscite un caso de plagio; es decir, que permitan que sean las autoridades competentes quienes dictaminen si se comete el delito, y las acciones que se tomen al respecto; resultando lo anterior en un fundamento legal

para proceder administrativamente contra el o los responsables. Asimismo, resulta pertinente que se generen alternativas para la prevención de este fenómeno al interior de las instituciones educativas, tanto a través de fomentar actitudes éticas como mediante la formación metodológica pertinente que estudiantes y académicos desarrollen producción escrita original y de calidad; finalmente, que se establezcan instancias intermedias avaladas por instancias jurídicas pertinentes, de manera que hay posibilidades de que al interior de las instituciones educativas existan protocolos de acción válidos para desalentar y sancionar legalmente su práctica.

Referencias

- Barragán, S. (31 de Agosto de 2016). Cinco casos donde sí se castigó el plagio académico en México. *Aristegui Noticias*. Recuperado el 7 de Octubre de 2016, de <http://aristeguinoticias.com/3108/mexico/cinco-casos-donde-si-se-castigo-el-plagio-academico-en-mexico/>
- Echavarría Arcila, M. (2014). ¿Qué es el plagio? Propuesta conceptual del plagio punible. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 44(121), págs. 699-720. Obtenido de <http://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/download/3042/2686>
- Martínez, G. (24 de octubre de 2016). Plagio académico llega a tribunales. *El Universal*. Recuperado el 24 de octubre de 2016, de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2016/10/24/plagio-academico-llega-tribunales>
- Rangel Ortiz, H. (2012). *El Derecho de Autor y el ciberespacio en la jurisprudencia de América Latina en la primera década del siglo XXI*. *Revista Mexicana del Derecho de Autor*, 1(1), 7-19. Obtenido de http://www.indautor.gob.mx/documentos_normas/leyfederal.pdf
- Rivas, A., Veleda, C., y Mezzadra, F. (2013). *Caminos para la educación: bases, esencias e ideas de política educativa*. Ediciones Granica.
- Valentine, K. (2016). *Plagiarism as Literacy Practice: Recognizing and Rethinking Ethical Binaries*. *College Composition and Communication*, 58(1), 89-109. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20456924>.



Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado



rumbo  educativo

“Formando profesionales de la educación con calidad y sentido humano”

CONVOCATORIA

El Gobierno del Estado de Chihuahua y la Secretaría de Educación y Deporte, a través del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, convoca a investigadores, docentes y estudiantes de posgrado a participar en la edición No. 21 de la Revista Rumbo Educativo, a publicarse en el mes de junio del 2017, enviando sus colaboraciones y trabajos para ser considerados en esta edición.

La Revista Rumbo Educativo es una publicación impresa del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), orientada principalmente a la difusión y divulgación de trabajos sobre investigación, intervención, evaluación e innovaciones educativas. La Revista contempla los siguientes tipos de colaboraciones:

Reportes de investigación, intervención o evaluación: investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas que señalen el alcance de la intervención, el plan de acción y los resultados obtenidos de dicha acción transformadora e informes evaluativos que muestren una alternativa de mejora para la toma de decisiones. **Ensayos:** reflexión sobre temas que se ubiquen en el debate actual de la educación, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o situación, que manejen una bibliografía pertinente y actualizada. **Reseñas:** análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

La recepción de trabajos se rige bajo las siguientes normas y condiciones:

- 1 Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos y actualizados, que signifiquen aportaciones empíricas o teóricas de relevancia en el campo educativo.
- 2 El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización al CCHEP para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última.
- 3 La recepción de un trabajo no implica compromiso alguno de publicación por parte de la Revista Rumbo Educativo ni del CCHEP.
- 4 Los autores de trabajos no recibirán retribución alguna, económica o de cualquier otro tipo por parte de la Revista Rumbo Educativo ni del CCHEP.
- 5 El autor/es se compromete a que su artículo esté sometido en exclusividad a la Revista Rumbo Educativo, mientras dure el periodo de evaluación.
- 6 Se acusará recibo al autor de los originales en el plazo de treinta días hábiles desde la recepción. El Consejo Editorial resolverá sobre su publicación en un plazo máximo de seis meses.
- 7 Se procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación. Su revisión será por medio de arbitraje ciego por triadas y, a la vista del mismo, el Consejo Editorial decidirá si procede o no su publicación, notificándose a los autores.
- 8 Cada trabajo deberá tener las características que en el anexo técnico se solicitan.
- 9 Incluir en hoja aparte, dentro del mismo archivo: el título (es recomendable que no sea superior a doce palabras, en el caso de sobrepasarlo, dividirlo en título principal y subtítulo); un resumen del artículo (no superior a 200 palabras), y cuatro o cinco palabras clave que lo describan. Cuidando que ninguno de los tres elementos anteriores lleve palabras que permitan identificar al autor/es
- 10 En otra hoja aparte, dentro del mismo archivo, deberá incluirse el nombre del autor o autores (máximo tres), institución a la que pertenece, donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono celular y dirección electrónica.
- 11 Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo, gráficos, tablas y notas a pie de página, restringiéndose éstas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá al final.
- 12 Al final del trabajo se incluirá el listado de obras citadas (referencias), mismas que deberán ajustarse a las normas APA, edición 3ª en español y 6ª en inglés.
- 13 La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
- 14 El archivo se remitirá por correo electrónico en formato Word a la siguiente dirección electrónica: rumboeducativo@cchep.edu.mx; identificar en el asunto el tipo de colaboración enviada.
- 15 La fecha límite de recepción de trabajos es el 31 de marzo de 2017.

Agradecemos sus colaboraciones.

Anexo técnico:

- A) Los reportes de investigación, intervención o evaluación deberán contener: a) Título; b) tipo de colaboración; c) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; d) palabras clave, máximo cinco; e) introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos de la investigación, intervención o evaluación; f) categorías o referentes teóricos; g) la ruta metodológica, donde se exponga de manera sintética: el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; h) resultados de la investigación, intervención o evaluación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; i) conclusiones; j) referencias; extensión hasta 4000 palabras incluyendo resumen.
- B) Los ensayos deberán sujetarse al siguiente formato: a) Título; b) tipo de colaboración c) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; d) palabras clave, máximo cinco; e) introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos del texto; f) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; g) conclusiones; h) referencias; extensión hasta 2500 palabras.
- C) La reseña es un documento en el que se presenta la evaluación o crítica de una obra relevante que aborde temas del campo educativo o de la investigación; la extensión será entre 1000 y 1500 palabras.
- D) El formato de las colaboraciones será en fuente Times New Roman a 12 puntos.
- E) Las palabras clave deberán sujetarse al vocabulario controlado de IRESIE 6ª edición: http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01
- F) Las tablas, graficas e imágenes contenidas en las aportaciones, deberán presentarse con una resolución mínima de 300 dpi.



Fotografía de portada

Título: “Sombrillas”

Descripción: La imagen muestra la calle Victoria del centro de la ciudad de Chihuahua, adornada con cercad de 3 mil sombrillas para la realización del Festival de las Estaciones, evento cultural organizado por el gobierno municipal, y que tiende a convertirse en una bella tradición.



Alfonso Omar Manríquez Coronado es un joven fotógrafo chihuahuense, estudiante de la Escuela Técnica de Ciencias Paramédicas. Su obra fotográfica, con motivos variados, puede ser apreciada en su cuenta de Instagram [alfonsoomar98](#).