



Universidad
Pedagógica
de Durango
Educar para Transformar

INED

Vol. 8, No. 14
ENERO-JULIO 2014
ISSN: 2007-039X

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

Vol. 8, No. 14
Enero- Julio 2014

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Mtro. Gonzalo Arreola Medina

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de Durango

Mtro. José C. Castañeda Delfín
Sistema Universidad Virtual de la
Universidad Juárez del Estado de Durango

Mtra. Alicia Rivera Morales
Asociación Iberoamericana de
Didáctica Universitaria

Mtro. Enrique Palomares Palacios
Unidad Extensiva Gómez Palacio de la
Universidad Pedagógica de Durango

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, Año 11, Vol.8, No. 14, Agosto de 2014. Es una publicación semestral editada por la Universidad Pedagógica de Durango, a través de la Coordinación de Difusión y Extensión, Carretera al Mezquital Km. 2, Predio Calleros, Durango, Dgo., Teléfono (01618) 1286015, email: rplica@yahoo.com.mx. Editor responsable: José Germán Lozano Reyes. Reserva de Derechos en trámite, ISSN: 2007039X, otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido en trámite. Impresa por Techno Graphics. Este número se terminó de imprimir el 30 de agosto de 2014, 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 total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Pedagógica de Durango.

ÍNDICE

LA CALIDAD DEL DOCENTE Y SU IMPACTO EN LA EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVAS	4
BREVE ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	14
PERCEPCIÓN DEL DOCENTE-BECARIO ANTE LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	17
EPISTEMOLOGÍA, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN: DISCURSOS Y REALIDADES EN CONTRADICCIÓN	26
CLIMA ORGANIZACIONAL EN LOS DOCENTES CASO ESCUELA COMERCIAL PRÁCTICA	34
EL APRENDIZAJE QUE SURGE DE LA EXPERIENCIA	41
ESTRÉS ORGANIZACIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO DE DURANGO	50
"MUNDO REAL", CENTRADO EN PROYECTOS SITUADOS	59

COMITÉ DE ARBITRAJE

Dr. Miguel Navarro Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango

Dra. Adla Jaik Dipp
Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN, Unidad Durango

Dr. Raymundo Carrasco Soto
Secretaría de Salud del Estado de Durango

IMAGEN EN PORTADA: ELSA MORA, <http://www.pinterest.com/elsamora/>

EDITORIAL

*Universidad
Pedagógica de Durango*

Director General

Dr. José Germán Lozano Reyes

Secretaría Académico

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

**Coordinador de Investigación
y Posgrado**

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

Coordinador de Docencia

Lic. Jesús Flores García

**Coordinador de Difusión y
Extensión Universitaria**

Lic. José Juan Romero Verdín

**Coordinadora de Servicios de
Apoyo Académico**

Lic. Gerardo A. Cosáin Simental

La Revista de Investigación Educativa Duranguense es una publicación académica semestral que presenta artículos de investigación y escritos de discusión sobre problemas y temas educativos, dando prioridad a aportes que surgen en nuestro estado, nuestro país y América Latina, aunque se aceptan también artículos que consideran experiencias de países de otras latitudes, que contribuyan al debate actual de los temas educativos. Es un espacio plural que posibilita la difusión de una amplia variedad de temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías trabajados en el campo de la investigación educativa, con pluralidad de enfoques teórico metodológicos. La edición de esta revista es un elemento imprescindible para la construcción de nuestra comunidad de investigadores educativos en Durango.

La Revista de Investigación Educativa Duranguense pone a la disposición de la comunidad académica las aportaciones en torno a temas educativos y muestra diversas prácticas de investigación educativa mediante la presentación y análisis epistemológicos, perspectivas y diseños metodológicos, reflexiones teóricas y resultados de investigaciones que consideramos, son relevantes para el campo educativo. Incluye manifestaciones de las prácticas educativas, pedagógicas, didácticas y de gestión educativa, abarcando tanto a académicos en servicio, quienes las llevan a cabo, las orientan y las estudian, como a los alumnos en formación a fin de lograr su formación integral y su encuentro con la investigación.

LÍNEA EDITORIAL

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado, al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. ISSN: 2007-039X. Actualmente se encuentra indizada en Dialnet, Latindex, Iresie, Índice ARED y Clase. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Carretera al Mezquital Km 2 Predio Calleros, Durango, Dgo.; Tel. (01-618) 128 60 15 e-mail: rplca@yahoo.com.mx

Se tiraron 500 ejemplares en agosto de 2014

LA CALIDAD DEL DOCENTE

y su impacto en la equidad y calidad educativas

4

Mtro. Gonzalo Arreola Medina

Académico de la Universidad

Pedagógica de Durango

garreolamupd@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo plantea una serie de reflexiones en torno a la situación actual de la educación en cuanto a la equidad y calidad, considerando para esto indicadores como: equidad, pertinencia, relevancia y eficacia. Se analiza cómo desde las aulas los docentes, son actores que permiten elevar el nivel de los logros, pueden contribuir con esta tarea al asumirse con un nuevo papel más activo y transformador, lo cual implica cambios sustanciales tanto en su formación como en su práctica profesional. Se espera que este análisis contribuya a ampliar el debate en torno a la importancia que tiene el papel del docente en el alcance de la calidad educativa. Asimismo, se revisan tres países, Finlandia, Corea del Sur y Singapur, cuyo avance es prueba de que un sistema educativo puede pasar de un bajo desempeño a uno alto en unas pocas décadas, como efecto de la aplicación de una estrategia de reclutamiento docente.

Palabras clave: Educación, calidad, equidad educativa, desempeño docente

Abstract

This paper presents a series of reflections on the current situation of education in terms of equity and quality, considering for this indicator as: equity, adequacy, relevance and effectiveness. It explores how from the classroom teachers, and allowing players to raise the level of achievement, can help with this arduous task to be undertaken with a new more active and transformative role, which implies substantial changes both in training and in practice professional. It is hoped that this analysis will help to broaden the debate on the importance of the role of teachers in the extent of educational quality. In addition, three countries, Finland, South Korea and Singapore, whose progress is proof that an education system can go from a low to a high performance in a few decades, as a result of the implementation of a strategy for teacher recruitment are reviewed.

Keywords: Education, quality, educational equity, teacher performance

Introducción

La educación, proceso fundamental que determina cómo se vivirá en la edad adulta, tener un mayor nivel de educación significa que se tendrán ingresos más altos, una mejor salud y una vida mejor. En el mismo tenor, los costos financieros y sociales de largo plazo del fracaso educativo son elevados. La gente sin las aptitudes para participar social y económicamente genera costos más altos para la salud, el apoyo al ingreso, el bienestar de la infancia y los sistemas de seguridad social.

La existencia de un sistema justo e incluyente que permita que todos dispongan de las ventajas de la educación es una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa. La educación se ha ampliado considerablemente en los últimos cincuenta años, pero la esperanza de que eso origine automáticamente una sociedad más justa se ha hecho realidad sólo en forma parcial. Las mujeres han logrado avances importantes, pero la movilidad social en general no ha aumentado y en muchos casos las desigualdades en ingresos y riqueza se han acrecentado.

Los cambios tecnológicos son cada vez más vertiginosos. Los procesos de transmisión de saberes y prácticas entre generaciones están cambiando de forma acelerada e incierta. El sistema educativo está redefiniendo sus límites y su modelo. ¿Cómo reflexionar desde la política educativa acerca de estas transformaciones?

Los numerosos desafíos del futuro de la educación requieren renovadas formas de hacer y pensar el servicio educativo. En esto, los docentes juegan un papel fundamental, al convertirse en los principales agentes educativos. En definitiva, este proceso requiere de nuevas maneras de fortalecer a la población, en las dinámicas culturales y tecnológicas cambiantes que se viven. Si en el país, el sistema educativo está en duda,

según el desempeño mostrado, es tiempo de delinear sus posibles rumbos para que sea posible definir el más propicio.

Con los hallazgos obtenidos en diferentes investigaciones realizadas a nivel internacional, se recuperan datos que señalan que la calidad de la educación no se logra únicamente con el establecimiento de políticas educativas, la aplicación de instrumentos o el incremento del financiamiento, sino a través de una formación docente que proporcione a estos actores las herramientas necesarias para afrontar los nuevos retos que presenta la educación y la sociedad, y que les permita participar activamente en acciones conducentes a la búsqueda de la equidad y calidad educativas. Asimismo se revisan tres países, Finlandia, Corea del Sur y Singapur, cuyo avance es prueba de que un sistema educativo puede pasar de un bajo desempeño a uno alto en unas pocas décadas. Como efecto de la aplicación de una estrategia de reclutamiento docente, estos países han demostrado que se pueden alcanzar mejoras sustanciales tanto en los resultados como en los factores que los impulsan en un corto plazo, tal es el caso del estatus de la profesión docente.

Con base en lo anterior, en este artículo se presentan una serie de planteamientos y reflexiones en torno a la situación actual de la educación, con referencia a su pertinencia, relevancia, eficacia y equidad. Asimismo, se analiza el papel que desempeñan los profesores como actores que permiten elevar la calidad educativa desde su participación en las aulas, lo que implica considerar tanto la formación de estos actores como el desarrollo de su práctica profesional.

La equidad y la calidad en los centros educativos

Braslavsky y Cosse, (2003), señalan que desde hace 25 años la humanidad ha estado experimentando un proceso de cambios en su organización económica y en el mercado de bienes y servicios, fenómeno al que normalmente se denomina globalización. En la base de este proceso se encuentra un desarrollo acelerado y permanente del conocimiento, expresado entre otras cosas en innovaciones técnicas que son rápidamente incorporadas a los procesos productivos, simultáneamente con un desarrollo también acelerado de las tecnologías informáticas y de su utilización. Estos cambios conllevan a su vez un incremento permanente en la velocidad de la circulación de información de todo tipo y la constitución mucho más expandida de un mercado internacional de trabajo, capitales y bienes materiales y culturales.

Ya desde hace algunos años se advierte que este proceso implica cambios profundos en la estructura social en general y en los mecanismos de acceso y de permanencia en los puestos de trabajo en las más diversas ocupaciones, así como en la organización del trabajo, en particular. Este proceso, de amplias implicaciones en la vida de la sociedad y en el mercado laboral, tiene consecuencias tales como el cambio en la composición de los trabajos formales existentes y su diferenciación entre trabajos en los cuales se introduce progreso técnico por un lado y otros donde las rutinas son su característica principal, la rapidez de los cambios en los perfiles de las ocupaciones; la aceleración de los procesos de flexibilización laboral y la consecuente separación cada vez más intensa entre los trabajos formales y los no formales por un lado y entre trabajo protegido y no protegido por otro; la renovación continua de las habilidades y

competencias necesarias para un desempeño exitoso en la inmensa mayoría de las ocupaciones y, entre otros más, la creciente exigencia de un certificado de estudios superiores para ocupaciones de mediana y aun baja calificación (Braslavsky y Cosse, 2001).

La sociedad, en las últimas tres décadas ha experimentado cambios muy profundos mientras que las escuelas han permanecido casi inalterables. Las relaciones entre las generaciones dan mucho más margen de decisión a los jóvenes, la familia ha tendido a reducir el número de sus miembros, en parte por la incursión de las mujeres en el mercado de trabajo. La influencia de los contextos sociales sobre los adolescentes y jóvenes ha aumentado. En la sociedad, el trabajo se ha vuelto mucho más inestable, el acceso al mercado laboral, especialmente de los jóvenes, se ha hecho cada vez más difícil, los ciclos de ocupación-desocupación, aun en personas con alta calificación se han hecho cada vez más frecuentes.

Los dos conceptos básicos del sistema educativo que constituyeron uno de los principales ejes organizadores durante el siglo XX: secuencialidad y jerarquización, que consistían en la secuencia de niveles establecidos según la edad; y la jerarquización, derivada de la complejidad de los conocimientos y los procesos intelectuales requeridos para desempeñar posiciones laborales de mayor ingreso y prestigio, se desestructuraron por la evidencia de que había que seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida laboral. Se erosionó la idea de la secuencialidad. Además, el avance en los niveles del sistema cada vez garantiza menos el acceso a puestos de trabajo acorde con la formación recibida e ingresos satisfactorios (Braslavsky y Cosse, 2003).

El escenario anterior generó una pérdida de eficacia de la educación y del nivel de satisfacción que produce. Este es el núcleo de la problemática educativa actual. Los mecanismos de socialización se han debilitado, la educación

no puede dar una respuesta satisfactoria a la diversidad de situaciones en que se encuentran los usuarios del servicio y tiene serias dificultades para encontrar una vía uniforme para reformular los contenidos de la enseñanza según las exigencias del mundo laboral actual.

La crisis de los sistemas educativos, con sus matices y variantes nada triviales según los casos, expresó, la crisis de un modelo de funcionamiento económico y social que fue cambiando hasta llegar a lo que hoy se denomina globalización; y este a su vez está cambiando los mecanismos y requerimientos de acceso al trabajo y de la permanencia en el mismo en prácticamente todo el sistema social, desde los obreros hasta los profesionales. Las consecuencias críticas de estos cambios son aún mucho más profundas en la relación del conocimiento y sus aplicaciones sociales, además de la repercusión que afecta los mecanismos de movilidad social.

Dicho escenario se ha hecho aún más complejo y difícil para el sistema educativo en los últimos años, por el permanente crecimiento de las demandas que desde la sociedad, el sistema político y los organismos internacionales se le formulan a la educación, las que exceden ampliamente los objetivos que se pedían a las escuelas.

Una enumeración de dichas demandas incluye los temas de la planeación familiar, en relación con un conjunto de países con altas tasas de natalidad, calentamiento global, ecología y medio ambiente, para contribuir a la conservación ambiental, la formación para una ciudadanía responsable, educación cívica para formar para la democracia, enseñar la prevención de enfermedades y de la obesidad, educar para la solidaridad, educar para seguir las normas de tránsito, educar para evitar ser víctima de la inseguridad y otras, sin mucha evidencia empírica acerca de que cargar los programas educativos con este tipo de contenidos genere efectos positivos en las estructuras y procesos sociales y políticos (Benavot, 2002).

Educación en América Latina: La equidad y la calidad

La inequidad y la segregación de la educación en América Latina, donde se ubica a México, son destacadas por Marchesi (2009), en el marco de la presentación de las Metas Educativas 2021 de la OEI (2010): Los pobres que acceden a la educación lo hacen en una escuela pública muy empobrecida y muy distinta de la escuela privada minoritaria a la que asisten los alumnos de las clases media alta y alta de la población (OEI, 2010).

La gran segregación de la educación iberoamericana pone fuertes límites a la hora de buscar mejoras: el problema de la educación no es un problema de todos, ya que los ricos lo tienen resuelto; en la gran mayoría de las escuelas no hay padres y tutores con capital social como para apoyar y exigir las mejoras; la concentración de estudiantes de clases acomodadas, interactuando con estudiantes pobres, limita el efecto pares y dificulta el avance de los aprendizajes.

Los indicadores de aprendizaje disponibles sobre la educación en América Latina, muestran un déficit regional importante. Además, a igual tasa de escolaridad, los más pobres aprenden menos en la escuela. La mala distribución de la educación tiene consecuencias en un acceso diferencial al mercado laboral, con lo cual el círculo se cierra y tiende a reproducirse (García-Huidobro, 2012).

En la mayoría de países de América Latina se han consolidado sistemas escolares estratificados y desiguales, en los que niños y adolescentes con mayor pobreza y de contextos desfavorecidos acceden a escuelas de menor calidad, que no responden adecuadamente a la complejidad de sus características y necesidades. La segregación escolar por condiciones socioeconómicas y culturales ha sido confirmada por el informe del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de UNESCO (SERCE), como la segunda

variable de mayor importancia para explicar el rendimiento de los estudiantes de América Latina y El Caribe, LLECE (2008). Se trata de una poderosa barrera estructural que obstaculiza el avance hacia la calidad y la equidad educativa en la región, poniendo en la mayor desventaja a los niños y niñas que asisten a escuelas ubicadas en contextos rurales.

Desafíos que enfrenta la equidad en la educación

La equidad en la educación tiene dos dimensiones. La primera es la imparcialidad, básicamente significa asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo.

La segunda es la inclusión, es decir, garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos; por ejemplo, que cada persona sepa leer, escribir y hacer operaciones simples de aritmética. Las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas: atacar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de las privaciones sociales que a menudo provocan dicho fracaso.

Tanto la equidad como la imparcialidad son problemas para los países de la OCDE. Los niños de los hogares más pobres en la mayoría de los países de la OCDE tienen entre el triple y el cuádruple de probabilidades de obtener las puntuaciones más bajas en el examen PISA de matemáticas a la edad de 15 años (OCDE, 2006).

En el caso de la educación, la equidad es definida de varias maneras. Se ha extendido la idea que identifica la equidad con igualdad en el acceso al sistema escolar; en este sentido, se mide la equidad por medio de los indicadores de cobertura y matrícula escolar.

Otra manera de entender la equidad es la de una igualdad en los factores del servicio educativo, que supone asegurar el acceso a la escuela y proveer a

todas las personas de los mismos recursos cuantitativos y cualitativos para aprender; se conoce como igualdad en los insumos, o en los recursos.

Una tercera posibilidad es entender a la equidad como igualdad en las oportunidades educativas, lo que equivale a asegurar la permanencia en la escuela, pero además proveer más recursos a los que tienen menos, para compensar la desigualdad de las circunstancias sociales y culturales y las desventajas existentes al inicio de la escolaridad.

La cuarta definición de equidad educativa es la que opta por la igualdad en la calidad de los resultados educativos; para lo cual se requiere que se haga lo necesario para garantizar que todos logren una base común de aprendizajes esenciales para ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos. Se trata de lograr iguales resultados en la escuela para garantizar igualdad de oportunidades en la inserción a la vida adulta en la sociedad actual y futura. En este caso la igualdad en los resultados de la educación, es decir, el capital educativo logrado por cada egresado del sistema escolar, es asumida como la igualdad fundamental, en función de la cual se ordenan, justifican y toleran algunas desigualdades en la asignación de recursos y en los procesos para enseñar y aprender, en beneficio de quienes asisten a la escuela en condiciones de desventaja.

El sistema escolar actual es profundamente inequitativo, no sólo porque sus resultados son marcadamente desiguales, sino porque, en un sentido inverso al de la equidad, ofrece más recursos y mayores y mejores oportunidades a quienes asisten a la escuela en condiciones de ventaja personal, social y cultural, en tanto que se ofrece una educación precaria a los más pobres y débiles de la sociedad. En estas condiciones, el acceso universal y la permanencia en la escuela no contribuyen a evitar la reproducción de las desigualdades educativas y sociales que dividen a las sociedades y frenan el desarrollo de los países.

García-Huidobro (2012), establece dos grandes vertientes de la equidad en un sistema escolar: una desde las teorías de la justicia, centrada en los temas de la distribución de la educación; otra desde las teorías de la democracia, que ven el sistema educativo como un gran instrumento de conformación de las diversas clases y grupos sociales en las mismas escuelas como también la convivencia de alumnos con diferentes capacidades y aspiraciones individuales.

La UNESCO (2006) señala que la educación es una de las instituciones sociales llamadas a equilibrar la desigualdad que se produce entre las diversas clases y grupos sociales en las mismas escuelas, como también la convivencia de alumnos con diferentes capacidades y aspiraciones individuales. Este enfoque coincide con las directrices de políticas de inclusión en la educación, que definen un sistema escolar inclusivo como aquel que incorpora a las escuelas ordinarias a todos los niños y los educa con calidad. Se describen las características de las escuelas inclusivas y luego llama la atención acerca de las brechas en los resultados educativos y los factores, tanto internos como externos a las escuelas, con los que se asocian esos resultados, concluyendo que "la calidad y la equidad son elementos clave para lograr una educación inclusiva" (UNESCO, 2009)

El concepto de equidad también se refiere a la idea de sociedad justa que desarrolla Tedesco (2008), quien al respecto destaca la relevancia que tiene el concepto de sociedad justa para cubrir el déficit de sentido del capitalismo actual. El ideal de justicia social asume hoy un significado renovado, frente a la tendencia a la exclusión, la desigualdad y la fragmentación que muestra el capitalismo ligado a la pura lógica del mercado.

Aguerrondo (1993), propone replantear el sistema escolar. Hacer frente a los desafíos de una educación de calidad

con equidad implica una mirada multidimensional al sistema educativo, que abarque complejidades diversas del mismo. Esto implica considerar, la manera como se entiende la producción del conocimiento. Propone una definición multidimensional de calidad para la toma de decisiones, que permita no reducir la calidad a sus efectos observables y fácilmente medibles; postula un tipo de eficiencia diferente a la lógica de costo-beneficio: una eficiencia pedagógica donde convergen calidad y equidad. Alerta finalmente acerca de la simplificación de definir la evaluación como la simple medición de los resultados de los estudiantes y enfatiza la necesidad de construir sistemas de control de la calidad que den cuenta de la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.

La calidad de la educación

Desde un enfoque de la educación como derecho humano, la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, plantea un concepto de calidad que incluye cinco dimensiones de manera integrada: la relevancia, promoviendo aprendizajes que consideren las necesidades del desarrollo de las personas y de las sociedades; la pertinencia, haciendo que el aprendizaje sea significativo para personas de distintos contextos sociales y culturas; la equidad, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de acceder a la educación, continuar sus estudios y desarrollar al máximo sus capacidades; la eficacia, alcanzando las metas relacionadas con la relevancia, la pertinencia y la equidad; y la eficiencia, asignando y utilizando los recursos de forma adecuada para lograr los objetivos propuestos (LLECE, 2008).

En un mensaje alentador para los sistemas educativos, el SERCE ha podido constatar en su avance del estudio de factores asociados, que las escuelas pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiantes. Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia po-

derosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales.

En concordancia con lo observado en el PERCE, el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo por parte de los docentes, es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.

Las variables de recursos escolares, en conjunto, también contribuyen al rendimiento. Si bien es pequeña la contribución individual de la infraestructura, los servicios básicos de la escuela, el número de libros de la biblioteca escolar y los años de experiencia del docente, que en su conjunto estas variables aportan al aprendizaje de los estudiantes. Al respecto el mensaje esencial que queda es que los recursos son necesarios para impulsar el rendimiento.

La segregación escolar por condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes es la segunda variable de mayor importancia para explicar el rendimiento. Su incidencia es mayor en Lectura en comparación con Matemática y Ciencias. Y si bien, ésta no es una variable educativa, propiamente tal, cualquier progreso que se pueda hacer para disminuir esta segregación escolar, traerá importantes avances en los logros y aprendizajes de los estudiantes.

La apuesta por la calidad del docente

Si se trata de reconocer la incidencia que tienen en la calidad de la educación factores como las características socioeconómicas de los estudiantes, los currículos, los materiales de aprendizaje, la organización escolar y el liderazgo de los directores, el énfasis debe hacerse en la propuesta sistémica de reforma del mejoramiento de la calidad docente. En primera instancia, la calidad docente contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en el desempeño estudiantil RAND Corpo-

ration (2013) y Greenwald, Hedges y Laine (1996) analizan de manera comparativa la contribución de diferentes insumos educativos y concluyen que focalizar recursos a seleccionar y retener los maestros más educados y con mayor experiencia es más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje que invertir, por ejemplo, esos mismos recursos en reducir el tamaño de las clases. Hanushek (2013), muestra que las intervenciones que mayores impactos tienen en el desempeño de los estudiantes suelen ser aquellas que buscan mejorar la infraestructura y disponibilidad de materiales escolares y especialmente, aquellas que buscan mejorar la calidad docente por medio de formación en servicio, apoyo pedagógico o incentivos a la asistencia.

De igual forma, existe evidencia que sustenta que dentro de una misma escuela hay gran divergencia en el impacto que tiene sobre el aprendizaje un maestro excepcional y uno mediocre, y que estas diferencias perduran a lo largo de la vida del estudiante (Rockoff, 2004)

Si se mide la calidad docente por su valor agregado al aprendizaje, por ejemplo en términos de su contribución a mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas, existen diferencias importantes dentro de una misma escuela con respecto al valor agregado de profesores más y menos efectivos. Para dar una idea de la magnitud de estas diferencias, si se logra que un maestro poco efectivo mejore su desempeño de tal forma que ahora enseñe como un maestro con un grado superior de efectividad, sus estudiantes tendrían un logro académico entre un tercio y un medio mayor por grado escolar (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005).

Cálculos recientes estiman que en un país, si se lograra reemplazar entre el 5 y el 10% de los peores maestros por otros de calidad promedio, el país obtendría puntajes en las pruebas PISA comparables a los de Canadá y Finlan-

dia. Evidencia nacional también sugiere que las inversiones en calidad docente contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, las inversiones en construcción escolar en lugares donde no había escuelas, tienen en el largo plazo un retorno económico positivo, aunque bajo en comparación con las inversiones en calidad docente (Bonilla y Galvis, 2011).

A partir de la información de los resultados de las pruebas PISA, 2009, se advierte que las principales diferencias en las escuelas de excepcional y de pobre desempeño demuestran la importancia de los maestros en el aprovechamiento de los estudiantes, por encima de otras dimensiones como la evaluación y rendición de cuentas, la autonomía escolar o el liderazgo del director.

A partir del análisis sobre los resultados en la prueba Enlace de 2012, se corrobora que en México, las escuelas que tienen docentes con mejor formación previa cuentan con estudiantes con mayor logro educativo. Por lo tanto, considerando el conjunto acumulado de evidencia empírica existente, con los resultados del examen Enlace, se justifica priorizar la calidad docente sobre cualquier otra política que pretenda mejorar la calidad educativa. Esta inversión, además resulta altamente rentable para la sociedad en su conjunto (SEP, 2012).

Cuando McKinsey & Company analizó “Cómo los mejores sistemas educativos del mundo permanecen en la cima” encuentra unos pocos temas en común. Lo más importante es que la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores. Esta afirmación encierra una profunda verdad y esconde una complejidad considerable. La investigación ha demostrado que de todos los factores controlables de un sistema educativo, el más importante es, con mucho, el grado de efectividad

del profesor en el aula. Los sistemas escolares del mundo que obtienen los mejores rendimientos hacen de la calidad de la enseñanza su carta de presentación, disponen de enfoques estratégicos y de aproximaciones sistemáticas para atraer, desarrollar, retener y asegurar la eficacia de los educadores con más talento y, además, garantizan que profesores excelentes atiendan a todos los alumnos, independientemente de cuál fuere su nivel socioeconómico.

Marco de referencia internacional sobre la calidad del docente

Se toman en consideración de tres casos: Singapur, Finlandia, y Corea del Sur. Todos tienen en común la priorización de la calidad docente para dar el gran salto hacia la calidad educativa. Se examinan estos casos a partir de seis dimensiones en el manejo del recurso docente: formación previa al servicio, selección, retención y promoción, evaluación para el mejoramiento continuo, formación en servicio y remuneración.

Al analizarlos, se encuentra que, pese a que existen algunas diferencias puntuales entre estos tres sistemas escolares, es posible llegar a las siguientes conclusiones:

En todos hay pocos y muy selectivos programas de formación docente a nivel universitario, de muy alta calidad, que enfatizan la práctica y la investigación pedagógica. Los estudiantes de programas de pedagogía en estos países reciben becas y subsidios de manutención durante sus estudios. En estos sistemas se evalúa el desempeño docente para el mejoramiento continuo y las oportunidades de formación en servicio responden a las necesidades específicas de cada docente. Asimismo, la remuneración es alta y competitiva al inicio y durante su carrera profesional. Como consecuencia, en estos países la docencia es una de las profesiones con mayor estatus social, logrando atraer a los mejores bachilleres del país a la profesión.

Además de estudiar los cambios que ocurrieron en los países de referencia en las últimas tres décadas, para diseñar la propuesta de política sistémica de mejoramiento de la calidad docente. Entre otros, esta revisión permite encontrar evidencia que sugiere que en contextos donde la calidad de los programas de formación docente es heterogénea y en los que no se logra atraer a los mejores bachilleres, como es el caso de México, resulta muy difícil reconocer a un maestro efectivo al inicio de su carrera.

Por lo tanto, en sistemas escolares con estas características, la aplicación de filtros puede potencialmente ayudar a seleccionar candidatos más idóneos. Estos filtros pueden aplicarse al ingreso a los programas de formación docente o a la carrera y al desempeño observado durante periodos de prueba de al menos dos años. De igual forma, se encuentra que para lograr ofrecer a los docentes oportunidades de mejoramiento continuo durante su carrera, la oferta y la participación en actividades de capacitación están ligadas a las necesidades específicas de cada maestro identificadas en el proceso evaluativo. (Barber, 2008).

Contexto de reformas educativas

Mejorar la eficacia docente para elevar el rendimiento de los alumnos se ha convertido en uno de los principales temas de reforma en la educación. Muchos países están buscando nuevas formas de medir, evaluar, recompensar, entrenar y reproducir la eficacia en la enseñanza. Sin embargo, muchos de estos esfuerzos se centran, o en mejorar la efectividad de los profesores en servicio, es decir, personas que han elegido esta profesión teniendo en cuenta sus características actuales, o en retener a los mejores y prescindir de los menos eficaces. Se ha prestado poca atención a cambiar el valor que tiene la oferta profesional de la enseñanza para atraer a la carrera docente a los jóvenes con una buena base académica.

El trabajo de McKinsey sobre sistemas escolares en más de 50 países, sugiere que este asunto constituye una importante brecha en el debate estadounidense, dado que los sistemas educativos que están, en cuanto a rendimiento, en las posiciones más elevadas a escala mundial (Singapur, Finlandia y Corea del Sur) han hecho una elección muy diferente. Estos países reclutan, desarrollan y retienen a los que se ha dado en llamar, en este Informe, los “estudiantes del tercio superior” como una de sus estrategias centrales, con la cual han logrado resultados extraordinarios. Estos sistemas reclutan el 100% de sus cuerpos docentes del tercio superior de cada cohorte académica y, asimismo, los filtran de conformidad con otras importantes cualidades personales. Esta circunstancia introduce una amplia y destacable diferencia tanto en el enfoque como en los resultados.

El éxito obtenido por los sistemas educativos más eficaces sugiere que la “estrategia del tercio superior” merece un estudio serio como parte de una estrategia comprensiva de gestión del capital humano para el sistema educativo. El informe de McKinsey de 2010, Cerrando la brecha al talento: atraer y retener al tercio más alto a la enseñanza, presta atención, junto a Finlandia a dos sistemas educativos asiáticos por sus rigurosos procesos de selección, formación docente e incentivos a los profesores: Singapur y Corea del Sur. Estos países seleccionan a su profesorado entre el 5 por ciento de los mejores en Corea del Sur; el 10 por ciento, en Finlandia y el 30 por ciento en Singapur. Singapur, uno de los países con mejor desempeño del mundo, gasta menos en educación primaria que 27 de los 30 países de la OCDE. Uno de sus secretos es seleccionar a los candidatos a formarse en el Magisterio entre el 30% de los mejores alumnos. Los procedimientos de selección de Singapur y Finlandia están entre los más eficientes.

Rigurosa selección

Singapur ha implementado un único proceso de selección a nivel nacional, ad-

ministrado en forma conjunta por el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Educación (NIE). Se remunera la capacitación. En Singapur, los aspirantes son examinados, evaluados y seleccionados antes de ingresar al profesorado.

Formación práctica remunerada

Luego, son empleados formalmente por el Ministerio de Educación y reciben un salario durante su capacitación. En Singapur y Finlandia, en distinta medida, el Estado controla el proceso completo de admisión de estudiantes de profesorado.

Corea del sur

La admisión a los cursos de primer grado en Corea del Sur se basa en los resultados del Examen Universitario de Ingreso Nacional; el puntaje mínimo de ingreso a los cursos de capacitación docente exige que los estudiantes se encuentren dentro del cinco por ciento superiores de su promoción. Así, los cursos son altamente selectivos y sus graduados tienen muy altas probabilidades de conseguir empleo como docentes.

Menos docentes

Corea del Sur y Singapur emplean menos docentes que otros sistemas; en la práctica, esto les permite destinar más fondos a cada docente manteniendo el nivel del gasto. El coeficiente alumno-docente de Corea del Sur es 30 a 1, mientras que el promedio de la OCDE es 17 a 1. Así, Corea del Sur puede pagar el doble de salario manteniendo el mismo nivel de financiamiento educativo que los demás países de la OCDE.

Alto estatus

Esto particularmente es evidente en Finlandia y Corea del Sur, donde un cuerpo docente históricamente fuerte ha dado a la profesión gran estatus a la vista del público en general, permitiendo a estos países atraer a más postulantes de alto nivel y proteger ese estatus.

En el informe de McKinsey, La brecha al talento: atraer y retener al tercio más alto a la enseñanza, los autores tomaron como ejemplo a los mejores sistemas educativos del mundo, Singapur, Finlandia y Corea del Sur, y descubrieron que a pesar de sus disparidades, todos disponían de rigurosos procesos de selección para la admisión de estudiantes a la carrera docente (August, 2010).

Los autores llegaron a siete conclusiones: la primera es que para despuntar en educación eran necesarios criterios de admisión altamente selectivos. En el caso de Finlandia, que ha llegado a ser el mejor sistema educativo del mundo, encuentran que el 10% de las escuelas con peor rendimiento son mejores que la media de la OCDE, es decir, que no hay colegios mediocres; y eso respondía a algún fenómeno. Descubrieron que sólo uno de cada diez postulantes consigue acceder a la formación de magisterio y que en el caso de la prestigiosa universidad de Helsinki ese límite se eleva a uno de cada 15. Y lo mismo ocurría en Singapur, donde sólo se acepta la solicitud de uno de cada ocho y debían estar de entre los mejores del 30% del cohorte académico. De ese modo, los admitidos en la formación tienen asegurado el puesto de trabajo.

Segundo, los gobiernos de Finlandia y Singapur tratan cuidadosamente a los aspirantes a profesor y les pagan la formación además de otorgarles un salario y dietas durante su estudio, mientras en otros países los jóvenes deben endeudarse para hacerse con el título. Tercero, en Corea del Sur y Finlandia se aplican rigurosas estrategias de selección para buscar a los candidatos idóneos. Éstas pueden ser pruebas prácticas para comprobar el trato con los niños. Cuarto, estos sistemas educativos se ocupan de fomentar el entorno profesional de trabajo de los profesores.

Y puesto que en la investigación se descubre que aunque pocos estudiantes citaron el dinero explícitamente como la

principal característica de su selección, se les preguntaba por las mayores brechas entre la docencia y las profesiones elegidas, casi todos señalaban a la remuneración; el factor quinto es esencial, los mejores sistemas educativos proporcionan una compensación competitiva a sus profesores, sobresale Corea del Sur y el resto con incentivos. A esto se añade el sexto ingrediente, que es un enorme respeto cultural por la enseñanza que incluye iniciativas para reconocer la contribución profesional a la sociedad. Por último, la docencia es vista como una carrera, mientras que en otros países se pensaba que no se podría retener a los profesores más de 3, 5 ó 7 años.

McKinsey parece haber revelado que gran parte del secreto de Finlandia no parece estar sólo en cómo sino también en quiénes enseñan. Lo dice el educador finlandés, Pasi Sahlberg, en su libro 'Lecciones finlandesas: lo que el mundo puede aprender del cambio educativo en Finlandia': En su país, la gente piensa que si has sido formado como profesor debes ser realmente especial (Sahlberg, 2013).

Alternativa de solución para que México mejore la equidad y calidad educativa

Ayudar a mejorar a las escuelas y estudiantes en desventaja
Recomienda la OCDE (2012), que las escuelas con mayores proporciones de estudiantes en desventaja corren un mayor riesgo de dificultades que provocan menor desempeño, lo que afecta a los sistemas educativos en su conjunto. Las escuelas en desventaja de bajo desempeño a menudo carecen de la capacidad o apoyo internos para mejorar, en tanto directores, maestros y entorno, salones de clases y vecindarios escolares con frecuencia no logran ofrecer una experiencia de aprendizaje de calidad para quienes padecen mayores desventajas. Cinco recomendaciones de política educativa han demostrado su eficacia para apoyar la mejora de las escuelas en desventaja con bajo desempeño:

Fortalecer y apoyar a la dirección escolar

La dirección de las escuelas es el punto de partida para transformar las escuelas en desventaja con bajo desempeño, pero a menudo los directores no fueron la mejor elección, o no cuentan con la preparación o el apoyo adecuados para ejercer su cargo en esas escuelas. Para fortalecer su capacidad, los programas de preparación para la dirección escolar deben ofrecer tanto experiencia general como conocimientos especializados que les permitan enfrentar los desafíos de estas escuelas. Pueden establecerse asesorías, tutorías y redes como apoyo complementario para que los directores consigan cambios duraderos. Además, para atraer y retener a los directores competentes en estas escuelas, es necesario ofrecerles buenas condiciones de trabajo, apoyo sistémico e incentivos. Debe considerarse el apoyo para la reestructuración de escuelas siempre que sea necesario. Dividir escuelas en desventaja de bajo desempeño, fusionar escuelas pequeñas y reestructurar las que no cumplan de manera constante son opciones de políticas en algunos casos.

Fomentar un clima y ambiente escolares propicios para el aprendizaje

Las escuelas en desventaja de bajo desempeño corren el riesgo de enfrentar ambientes difíciles para el aprendizaje. Las políticas específicas para estas escuelas deben concentrarse más que las dedicadas a otras escuelas en lo siguiente: dar prioridad al desarrollo de relaciones positivas maestro-alumno y entre compañeros; promover sistemas de datos informativos para el diagnóstico de las escuelas con el fin de identificar a los estudiantes en problemas y los factores que obstaculicen el aprendizaje; adecuar la asesoría y tutoría estudiantiles para apoyar a los alumnos y facilitar sus transiciones de modo que continúen su educación. Además, estas escuelas pueden beneficiarse de una organización distinta del tiempo de aprendizaje, incluso la duración de la semana o

año escolar, y en términos del tamaño de las escuelas. En algunos casos, crear salones de clase y escuelas más pequeños sería una medida para reforzar las interacciones alumno-alumno y alumno-maestro, y propiciar mejores estrategias de aprendizaje.

Atraer, apoyar y retener a maestros de alta calidad

A pesar del gran efecto de los maestros en el desempeño de los estudiantes, las escuelas en desventaja no siempre cuentan con los mejores maestros en su personal. Las políticas deben elevar la calidad docente para las escuelas y estudiantes en desventaja con las siguientes acciones: proporcionar educación docente dirigida que garantice que los maestros reciban las habilidades y conocimientos que necesitan para trabajar en escuelas con estudiantes en desventaja; ofrecer programas de tutoría para los maestros noveles; procurar condiciones de trabajo favorables para mejorar la eficiencia docente y la retención de maestros; y establecer incentivos económicos y de carrera adecuados para atraer y retener a los maestros de buena calidad en las escuelas en desventaja.

Garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el salón de clases

A menudo, las expectativas académicas son más bajas para las escuelas y estudiantes en desventaja, aunque se ha demostrado que algunas prácticas pedagógicas logran mejorías en alumnos de bajo desempeño. Para mejorar el aprendizaje en el salón de clases, las políticas necesitan asegurar y facilitar que las escuelas en desventaja promuevan una combinación equilibrada de preparación centrada en el estudiante con prácticas curriculares alineadas y la evaluación. Las escuelas y los maestros deben emplear herramientas de diagnóstico y evaluación formativa y sumativa para supervisar el avance de los estudiantes y garantizar que adquieren una buena comprensión y conocimientos.

Dar prioridad a la vinculación entre escuelas, padres y comunidades

Por múltiples razones económicas y sociales, los padres en desventaja tienden a participar menos en el ámbito escolar de sus hijos. Se necesitan políticas que aseguren que las escuelas en desventaja den prioridad a sus vínculos con padres y comunidades, y mejoren sus estrategias de comunicación para alinear los esfuerzos de escuelas y padres de familia. Las estrategias más eficaces se dirigen a los padres más difíciles de localizar, e identifican y animan a los individuos de esas mismas comunidades para que sean tutores de los alumnos.

CONCLUSIONES

La capacidad de los países para competir en la economía mundial depende fundamentalmente de su capacidad para atender la demanda de una fuerza laboral calificada, razón por la cual la calidad de las escuelas se convierte en un problema apremiante. A pesar de los aumentos en el gasto educativo y de la implementación de reformas, en la región no se ha logrado una mejora sustancial del aprendizaje en las escuelas en la última década. América Latina obtiene puntajes bajos en todas las pruebas mundiales de rendimiento escolar. Si bien se ha avanzado en el acceso a los niveles de la educación básica, las desigualdades persisten y afectan la equidad en la distribución de las oportunidades de aprendizaje.

La estructura de los sistemas educativos afecta la equidad. Donde hay diferencias socioeconómicas enormes entre las escuelas tienden, en promedio, a tener peores resultados en los aprendizajes. En realidad, el origen social de los alumnos es más un obstáculo para el éxito educativo que en sistemas sin esas diferencias socioeconómicas entre las escuelas.

Pero de hecho eso puede aumentar el riesgo de inequidad porque los padres con un mejor nivel educativo toman decisiones mejor informadas. La selec-

ción de escuela requiere una gestión cuidadosa desde una perspectiva de equidad, sobre todo para asegurar que no cause mayores diferencias en la composición social de los planteles. Es probable que las escuelas con un grado de acreditación reciban un exceso de solicitudes para el ingreso. Es preciso contar con métodos para asegurar una mezcla social uniforme, incluyendo alumnos menos favorecidos (OCDE, 2007).

Es necesario asegurar a todos los estudiantes, cualquiera sea su origen y condición social y económica, el acceso a la educación obligatoria y el logro en ella de resultados iguales para todos. Más aún, para cumplir esto debería haber un tratamiento de discriminación positiva para los más pobres. Superar la segregación social de la educación y avanzar hacia centros educativos integrados socialmente donde existan grados mucho más significativos de inclusión e integración social entre los estudiantes.

Procurar una educación abierta para todos, permitiendo solo diferencias que se justifiquen por el bien común y provengan del esfuerzo y del talento para contribuir al alcance de la calidad educativa, planteada ésta como aquella que es pertinente, eficaz y equitativa, con el esfuerzo de todos y cada uno de los elementos y actores involucrados en el sistema educativo.

Atender a los actores presentes en los centros escolares: al docente y al estudiante, de aquí la necesidad de considerar sus necesidades, propuestas y perspectivas de formación. La literatura revisada confirma que procurar la calidad del maestro es una de las medidas más eficientes para aumentar el rendimiento escolar. Asimismo, documenta que el efecto positivo que tiene un maestro eficaz, contrarresta la situación desfavorable para aprender a la que se enfrentan los niños de familias más pobres. La experiencia de los países más avanzados lo reafirma.

Atender a los actores presentes en los centros escolares: al docente y al estudiante, de aquí la necesidad de considerar sus necesidades, propuestas y perspectivas de formación. La literatura revisada confirma que procurar la calidad del maestro es una de las medidas más eficientes para aumentar el rendimiento escolar. Asimismo, documenta que el efecto positivo que tiene un maestro eficaz, contrarresta la situación desfavorable para aprender a la que se enfrentan los niños de familias más pobres. La experiencia de los países más avanzados lo reafirma.

La calidad no se adquiere únicamente a través de instrumentos de política, implica además una formación científica y humanista que propicie en los docentes el análisis, la reflexión, la creatividad y que se les forme para que lleguen a ser constructores y reconstrutores del conocimiento.

Los maestros son el componente esencial de la ruta que va del gasto en educación al aprendizaje. En consecuencia, incrementar la efectividad de los maestros es un elemento crucial para mejorar el rendimiento escolar. La efectividad de los maestros depende a su vez de sus conocimientos teóricos y prácticos, es decir, si saben lo que tienen que enseñar (know what) y la mejor manera de enseñarlo (know how), y su comportamiento en el aula, es decir, si hacen todo lo posible para poner en práctica lo que saben.

Lograr esto requiere que los docentes se formen desde una perspectiva que considere a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje como seres capaces, que valoren la riqueza de interaccionar con el otro, de dialogar, de expresarse, de aprender y enseñar al mismo tiempo.

Se requieren docentes conscientes de su labor, que sean investigadores en y de su propia práctica, que se cuestionen y cuestionen constantemente la realidad, que observen, que reflexionen sobre su entorno inmediato y que

generen alternativas a las situaciones de la realidad que así lo requieran.

Por lo tanto, en la actualidad se necesita de un docente más protagónico, que pueda ejercer un papel realmente profesional, un docente autónomo que, en lugar de tener siempre que acatar y ejecutar órdenes, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso enseñanza aprendizaje.

Es preciso un nuevo papel del docente, que haga frente a una serie de retos, no sólo para los programas de formación, el cambio es necesario, ya que es en las aulas y en la práctica docente es donde se hace necesario comenzar los procesos para alcanzar la calidad educativa.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.* OEA/Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación, año XXXVII, núm. 116, 561-578.

August, B. K. (2010). *La brecha al talento: atraer y retener al tercio más alto a la enseñanza.* Nueva York: Mc Kinsey Company.

Barber, M. y. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Recuperado el 10 de Abril de 2014, de PREAL: <http://WWW.preal.org/>

Benavot, A. (2002). *Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación.* Perspectivas Núm. 121. Ginebra: OIE.

Bonilla, L. y. (2011). *desigualdades regionales en el nivel educativo de los docentes en Colombia.* Bogotá: Banco de la República.

Braslavsky, C. (2001). *La educación básica en el siglo XXI y los retos para la educación secundaria.* Perspectivas Vol. XXXI Núm. 1, 3-7.

Braslavsky, C. y. (2003). *Panorama Internacional sobre calidad y equidad en la educación.* Donosita: FLACSO.

García-Huidobro, J. E. (2012). *Exigencias de equidad en educación y el Proyecto Metas Educativas 2021.* Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Greenwald, R. H. (1996). *The effect of school resources on student achievement.* *Review of educational research* 66 (3), 361-396.

Hanushek, E. A. (2013). *Economic growth in developing countries: The role of human capital.* *Economics of Education Review* 37, 204-212.

LLECE. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo.* Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago: LLECE/UNESCO.

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano.* Buenos Aires: IIPE.

Marchesi, A. (2009). *Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios.* Buenos Aires: Fundación Santillana.

OCDE. (2006). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE.* Paris: OCDE.

OCDE. (2007). *Diez pasos hacia la equidad en educación.* Paris: OCDE.

OCDE. (2012). *Equidad y calidad de la Educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja.* Paris: OCDE.

OEI. (2010). *Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* Santiago: OEI/CEPAL.

RAND Corporation. (2013). *Teachers Matter: Understanding Teachers, Impact on student Achievement.* Recuperado el 7 de abril de 2014, de <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher->

Rivkin, S. G. (2005). *Teachers, schools, and academic achievement.* *Econometría* 73, 417-458.

Rockoff, J. E. (2004). *The impact of individual teachers on student achievement.* *American Economic Review*, 247-252.

Sahlberg, P. (2013). *Lecciones Finlandesas: Lo que el mundo puede aprender del cambio educativo en Finlandia.* Helsinki: Foreword, The series of school reform.

SEP. (2012). *Resultados del examen de Enlace 2012.* México: SEP.

Tedesco, J. C. (2008). *Educación y sociedad justa: Educación y vida urbana. 20 años de ciudades educadoras.* Barcelona: Santillana.

UNESCO. (2006). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* Paris: UNESCO.

BREVE ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

14

Mario César Martínez Vázquez

Asesor Técnico Pedagógico de Educación Primaria adscrito a la Zona Escolar No. 104 y Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación en el IUNAES

Resumen

El presente trabajo describe y construye analíticamente los conceptos de evaluación y evaluación educativa. Diferenciando la primera de la noción de medición y, estableciendo la segunda, a partir de la integración de los dos términos que la constituyen. Además, muestra las distintas acepciones que puede tener este constructo polisémico de acuerdo con su objeto o su función.

Palabras clave: Evaluación, valorar, medir, evaluación educativa, tipos de evaluación.

Abstract

This paper describes the concepts and analytically constructed educational assessment and evaluation. Differentiating the first of the notion of measuring and establishing the second, from the integration of the two terms that constitute it. It also shows the different meanings that can have many meanings construct it according to its purpose or function.

Key words: Assessment, assess, measure, educational assessment, types of assessment.

Introducción

Actualmente se atribuye una creciente importancia a la evaluación en todo el mundo, y en nuestro país no es la excepción, ya sea por vérselo como la llave que pueda desatar el nudo gordiano que constituye el entramado de las interacciones que se dan dentro de una organización, que permita, a través de sus valoraciones y el reconocimiento del impacto, reconocer la eficiencia y eficacia de sus quehaceres y desempeños; o de otra manera, como campo de acción en la que hay que incidir para conformar de manera comprensiva, reflexiva y participativa, una nueva cultura de la evaluación.

Para el caso de México, entramos en una dinámica en la que hablar de evaluación es una situación invariable, particularmente en el terreno pedagógico, luego que se le considera una de las principales vías para alcanzar la ansiada calidad educativa, en la que se supone al docente y su práctica junto con otros elementos del contexto como los componentes centrales que hay que tomar en cuenta para lograrla.

Por ello, hablar de evaluación equivale a discutir y entender un tema comple-

jo, ya que diferentes autores y bibliografías se refieren a conceptos distintos cuando la utilizan según el área en que se concreta. La edificación del constructo ha transitado por diferentes estadios relacionados con momentos históricos en los que la adhesión a diferentes paradigmas que han estado en boga ha sido la constante. Sin embargo, la mayor parte de las veces, la evaluación ha estado fundamentada en una perspectiva positivista, en la actualidad pospositivista.

En opinión de Shaw (2003), de este enfoque -positivismo- y otras posturas -constructivismo, teoría crítica y pragmatismo- han derivado las concepciones que hoy, de acuerdo con las posiciones de diferentes teóricos, dan vida a la evaluación y en nuestro contexto a la evaluación educativa. Así, en distintas fuentes se asevera que la evaluación educativa es un elemento clave en la toma de decisiones, que ha de propiciar la mejora de una institución o programa evaluado para contribuir a su transformación, y en otras, que constituye un espacio propicio para el aprendizaje colectivo organizacional focalizado en diferentes intereses del individuo y de la sociedad. Igualmente, se registra una apertura hacia una visión pluralista y al reconocimiento del carácter cultural y político de la evaluación (Bolseguí & Fuguet, 2006).

Como se percibe, el aprendizaje ha dejado de ser la única referencia a la que se circunscribe la evaluación educativa, asociada con productos o resultados, y ha dado paso a nuevas formas de entenderla dentro de una dinámica transformadora que forma parte de la vida de las instituciones en la que inciden diversas variables, y a procesos y decisiones vinculadas a necesidades reales. Entonces, de todo esto nacen dos cuestionamientos que se tratarán de contestar de manera práctica y sucinta: ¿qué se entiende por evaluación? y ¿qué es evaluación educativa?

Evaluación

La evaluación es un constructo polisémico que por su contexto de uso genera una connotación distinta según el área en que se concreta. Esa construcción conceptual tiene su historia. Evaluar muchas veces se confunde con medir; sin embargo, esto no constituye evaluar pues en ésta se encuentran implícitas más cuestiones procesuales. La medición, a decir de Iglesias (2006), es un proceso en el que no se emite ningún juicio de valor sobre el objeto medido, pues considera la sola asignación de guarismos a las cualidades de los objetos según ciertas reglas, por lo que en esta acción, se mide pero no se valora la calidad o el mérito de esa medida.

La evaluación ha sido confundida con este concepto anterior, por su adscripción a diversos paradigmas que en sus presupuestos epistemológicos pugnan por alguna de esas situaciones; no obstante, evaluar a partir de ciertas derivaciones latinas y francesas significa en sentido estricto "acción o efecto de valorar a fondo, con exactitud" (Iglesias, 2006, p. 12). Según el diccionario de la Real Academia Española (2001, p. 1012) la evaluación es el "Acto y efecto de evaluar". Y al buscar evaluar nos lleva a encontrar la siguiente explicación: "Señalar el valor de algo... Estimar, apreciar, calcular el valor de algo... Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos" (Real Academia Española, 2001, p. 2012). De acuerdo con el Join Committee on

Standars for Educational Evaluation, Stufflebeam y Shinkfield (1993, citados por Weiss, 2008), la evaluación consiste en el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto.

En general las palabras evaluación, evaluar o valorar tienen la raíz etimológica de valor, concepto que se refiere al grado de utilidad o potencial de las cosas para satisfacer una necesidad o proporcionar bienestar o deleite. Lleva implícita también la idea de polaridad, en cuanto a que juzgamos las cosas como positivas o negativas, buenas o malas, bellas o feas, y la idea de jerarquía en cuanto a que juzgamos las cosas como poseedoras de mayor o menor importancia (Valenzuela, 2004). De este modo, la evaluación se entiende como el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas y estimar el valor o el mérito de algo.

Evaluación educativa

La evaluación es de uso frecuente en nuestras vidas y más para las personas dedicadas a la educación. Para Valenzuela (2004) cuando se ligan los conceptos evaluación y educación inmediatamente aparece otro término que es de la finalidad educativa. El fin de la educación está supeditado a los fines de las personas y la evaluación de un proceso educativo nos cuestiona sobre el grado en que el proceso nos ayuda a lograr las metas que tenemos como personas. Como se señala anteriormente, en el terreno educativo la evaluación se asocia comúnmente con medición, algunas veces como instrumento constructivo de mejora o innovación; otras más como actividad detractora de la espontaneidad y la creatividad; y en alguna otra ocasión, como espacio de simulación.

De acuerdo con Nevo (1997), la evaluación puede estar centrada en objetivos (Tyler, 1950), en la evaluación de un mérito o detección de responsabilidades (Scriven, 1967), estar orientada a la toma de decisiones (Cronbach, 1963; Akin, 1969;

Stufflebeam, et al. 1971; Cooley & Bickel, 1986), usarse como sinónimo de medida (Thorndike & Hagen, 1961), referirse a una investigación (Suchman, 1967; Cooley & Bickel, 1986), utilizarse para la mejora (Cronbach, 1963, 1982; Stufflebeam, et al. 1971), para ejercer una autoridad (Dornbusch & Scott, 1975) o para describir y establecer un juicio crítico (Stake, 1967; Guba & Lincoln, 1981). En tentativa de poner orden a los distintos planteamientos, se han hecho algunas clasificaciones de análisis críticos en razón de las semejanzas y diferencias de esos planteamientos (p. ej. House, 1980; Guba & Lincoln, 1981). En ellos, se han encontrado diez grandes dimensiones abordadas por los expertos en sus intentos de conceptualizar la evaluación en educación. Éstas son: La definición de evaluación; Los objetos de evaluación; Tipos de información; Criterios de evaluación; Funciones de la evaluación; Clientes y audiencia a los que va destinada la evaluación; El proceso de evaluación; Métodos de investigación; Tipos de evaluadores; y, Estándares de evaluación (Nevo, 1997).

En el análisis de las mismas, se puede señalar que la evaluación ha adquirido un sinnúmero de significados y requiere de uno que integre tanto el juicio crítico como la descripción de la información precisa de la calidad de los objetos educativos. Igualmente, que casi todo puede ser objeto de evaluación y ésta no debe limitarse al profesorado o al alumnado, por lo que la identificación precisa del objeto ayuda a centrar la evaluación. Además, que se debe recopilar una amplia gama de información cuando se está evaluando un objeto y que los criterios de evaluación (valía y mérito) deben determinarse dentro del contexto específico y de la función de la evaluación, por lo que se debe describir el objeto de evaluación y juzgar los distintos aspectos de la misma para ayudar a la audiencia a entender la naturaleza del objeto y sus cualidades. También, que se debe dar cuenta de sus distintas funciones –formativa o sumativa- y determinar la función o funciones concretas de una evaluación

específica en los primeros momentos de la planificación de dicha evaluación. Asimismo, que si la evaluación ha de ser útil tiene que ser relevante para las personas interesadas o tipo de audiencia específicos, lo cual se refleja en el tipo de información a recopilar. De la misma forma, que los diversos teóricos proponen diferentes procesos según sus modelos de lo cual no parece haber consenso sobre el mejor, aunque sí parecen estar de acuerdo en que se debe incluir cierta dosis de diálogo entre los evaluadores y los evaluados. De igual manera, que aunque la evaluación es una tarea complicada, el planteamiento óptimo es buscar el mejor método o conjunto de métodos (eclectico-pluralista) que respondan a cuestiones de evaluación concretas más que dar por supuesto que un método es mejor que otro sea cuantitativo-sumativo o naturalista-descriptiva. De este modo, los evaluadores podrán ser internos o externos y profesionales o prácticos, pero deben contar con formación y destrezas en varios campos de conocimientos técnicos relativos a ella; y finalmente, que los estándares de evaluación proporcionan un marco útil para los sistemas de evaluación aunque el orden de importancia puede variar según el tipo de evaluación requerido. Como se ha visto, la evaluación puede tener muchos aspectos conforme a cómo se define, cuáles son sus funciones, cuáles los objetos a evaluar, el tipo de información que utiliza, los criterios empleados para juzgar la información, los clientes y la audiencia de la evaluación, lo que implica el proceso, los métodos de investigación utilizados y quién y con qué estándares evalúa la evaluación.

Para algunos autores (Orden Hoz, 1990; Nevo, 1990; Lázaro, 1990) la evaluación en el contexto en que estamos –el de la educación–, se entiende a partir de ciertas características fundamentales que tienen que ver con la intención de abarcar todo hecho educativo, donde el hecho son objetos, entes abstractos o personas; comprender las fases de recogida y sistematización información, valoración de la información de todo hecho educativo comparada con un cri-

terio y toma de decisiones; además, de planificación de acciones que mejoren el sistema educativo a través de programas y valoración de la intervención o evaluación del programa implementado (como se cita en Iglesias, 2006). Stufflebeam, et al. (1971, p. 43, citado en McCormik & James, 1995) sugiere que “la evaluación educativa es el proceso de delimitar, obtener y facilitar información útil para juzgar alternativas de solución”.

A manera de cierre

Como cierre de esta breve discusión, se entiende que puede haber varios tipos o modalidades particulares de evaluación educativa, ya sea derivada del enfoque a diversos objetos, a diferentes funciones o a distintas informaciones que se persigan. Además, de que aunque hay muchas teorizaciones en relación a la evaluación educativa, son pocas las investigaciones que concretan o desarrollan una teoría sustantiva sobre la misma, pues aunque es muy abordada, la evaluación es un concepto que continua desarrollándose ante la alusión de la necesidad de evaluar de manera permanente.

No obstante, se ha llegado a establecer que la evaluación educativa es un proceso complejo y multidimensional que comprende distintos componentes, como son: el aprendizaje, la práctica docente, la visión, los valores, los comportamientos, las rutinas, los contextos organizacional y social, las experiencias pasadas y presentes y, los aspectos epistemológicos, teóricos metodológicos (Bolseguí & Fuguet, 2006). De ello deriva que se necesita una evaluación educativa que sirva de fuente y al mismo tiempo de referencia: necesaria antes, durante y después de cada proceso.

REFERENCIAS

Bolseguí, M. & Fuguet, S. A. (2006). *Cultura de la evaluación: una aproximación conceptual*. Investigación y posgrado. 21(1), 77-98

Iglesias Cortina, M. J. (2006). *Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas*. Madrid: Pearson

McCormik, R. & James, M. (1995). *Evaluación del currículum en centros escolares*. Madrid: Morata

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, España: Mensajero

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª ed. España: Espasa Calpe

Shaw, I. E. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. España: Paidós

Valenzuela González, R. J. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas

Weiss, C. (2008). *Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. 3ª ed. México: Trillas

Percepción del docente-becario ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales

Dolores Gutiérrez Rico
lolitarico@hotmail.com
 Universidad Pedagógica de Durango

Alejandra Méndez Zúñiga
 Universidad Pedagógica de Durango

Palabras claves: Percepción, inclusión, necesidades educativas especiales.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones que presentan los becarios de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y PROGRAMA ALTERNATIVO 70, (Programa asistido por la Secretaría de Educación Pública) hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el aula. Se optó por un estudio de caso, en una metodología cualitativa. Se realizó entrevista semiestructurada a 29 docentes-becarios, todos ellos estudiantes de la Licenciatura en Educación Plan 1994, de la Universidad Pedagógica de Durango. Los principales resultados se derivaron de cinco categorías: Percepción ante la inclusión, preparación profesional, estrategias innovadoras, necesidades sentidas, gestión del conocimiento.

Los becarios abordaron que la inclusión tiene un sentido de comunidad social, en donde los niños que habitan lugares lejanos de la geografía accidentada de Durango, presentan grandes carencias, muy aparte de la necesidad educativa especial que tienen, de igual forma refieren que no tienen una preparación profesional, ya que son egresados de bachilleratos y de in-

mediato son trasladados a comunidades, sin tener una capacitación adecuada, por ello al estudiar en la Universidad, van adquiriendo herramientas importantes, la innovación es una tarea que les ha permitido mostrar su capacidad y creatividad, por otra parte, refieren que sus principales necesidades son: competencias para evaluar, planear mediante adaptaciones curriculares, y el uso de metodologías didácticas. Atender a niños con NEE, les fortalece, aunque en determinados momentos les angustia, ya que se encuentran a la deriva, pues no tienen quien les oriente o apoye en la atención a la población mencionada.

Introducción

La educación inclusiva en el contexto mexicano ha tomado en los últimos años un interés central en las políticas del sistema educativo. Los cambios que se han desarrollado en las últimas reformas, han resaltado las necesidades de una educación para todos, con la aspiración de democratizar y universalizar este servicio.

Aunque la inclusión en México es una política prioritaria, ésta no ha estado exenta de cuestionamientos y discusiones en su implementación, desde los referidos a los aspectos curriculares, administrativos, infraestructura-

les, hasta aquellas que refieren a los diferentes actores que hacen posible su concreción principalmente en educación básica.

A pesar de que no ha sido fácil la aceptación e implementación de la política de inclusión educativa en nuestro país, cada vez se reconoce su importancia no sólo en educación básica, sino en educación media superior y superior, en ésta último nivel, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el programa 2013 establece como política estratégica que las instituciones del nivel creen las condiciones necesarias para lograr la inclusión no sólo educativa sino social.

En México se considera que educar no refiere únicamente a enseñar a leer y escribir, o adquirir sólo algunas destrezas, se trata de garantizar mecanismos de inclusión y movilidad social para dar a todos la condición de ciudadanos.

Además que el Estado debe garantizar las condiciones de acceso a una educación de calidad y con equidad, ya que de lo contrario se condenarían a las comunidades, a las poblaciones pobres y marginadas a reproducir la pobreza, o bien a personas con

discapacidad e indígenas a vivir en un sentido de inclusión superficial o solo de discurso.

A la inclusión le mueve un sentido de comunidad, de colaboración y de democracia, ideas que durante los últimos años se ha tratado de que lleguen de forma sensible y concientizadora a profesores, padres de familia, autoridades y sociedad.

Lo anterior es el ideal, lo que se espera a través de tantos cambios y discursos políticos, que la escuela sea un espacio de todos y para todos. En donde, infraestructura, preparación, tecnología, sean los elementos centrales que garanticen el éxito; sin embargo aún de que en las reformas, en donde los lineamientos y procesos pretenden un impacto, se sigue el continuo de la expectativa, quiero decir, de querer observar lo que Bolívar y Rodríguez mencionan:

“... en las reformas predomina, pues, una lógica de cambio instituido, frente a la innovación, que tendría una lógica instituyente. De hecho, los profesores y profesoras no suelen confiar en que los cambios en sus prácticas dependen de la llegada de reformas, sino por otro tipo de dinámicas internas” (2002, 26). Por lo cual, “para que una reforma de lugar a innovaciones tiene que afectar al núcleo duro de la enseñanza, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula” (2002, 27).

Esto permite visualizar, que por más que sean promovidas las reformas educativas, especialmente en México, replicando patrones externos, en donde pese a su buena voluntad, existen dificultades de implementación, por lo que no será posible hacer efectivas las intenciones declaradas desde la 1ra Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) o en el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), entre

otros muchos encuentros, referentes a promover el derecho a la educación respetando la diversidad de los niños y niñas que conforman nuestras sociedades. Lo anterior da paso a un análisis de las problemáticas que a nivel país existen, sin embargo dentro de cada estado se viven situaciones particulares, que son como cascadas, lo que viene de un punto central, en donde se toman decisiones, como es el caso del gobierno federal, replican a nivel estatal de forma diferenciada en cada uno de ellos.

De manera particular en el estado de Durango en lo concerniente al nivel de educación básica, existe una situación difícil para dar cumplimiento a lo que refiere el incluir a todo aquel niño o niña que presente necesidades educativas especiales (NNE). Por un lado, no existe el personal especializado para dar atención, por otro, el Departamento de Educación Especial, está sufriendo cambios drástico, está... en desaparición, ya que las escuelas de educación básica están incluyendo a niños con estas necesidades sin tener herramientas adecuadas para hacerlo; y por otra parte Educación Especial se está centrando en dar atención a Niños Sobresalientes, olvidando su tarea de atender y orientar a los profesores de escuelas regular que integran a niños con NNE. Lo anterior sería menos problemático si nos detenemos en reflexionar y prestar atención en aquellas comunidades alejadas del estado, ya que geográficamente hablando, Durango es el estado más accidentado geográficamente de la República Mexicana, en donde se encuentran comunidades indígenas tepehuanas, Mexicaneras, Huicholes y colindando con el estado de Chihuahua, Tarahumaras. Estos espacios tienen pequeñas comunidades en donde se encuentran de quinientos a cincuenta habitantes, se encuentran de ocho a catorce niños, y por derecho constitucional, estos niños deben tener una educación.

Por ello instituciones como CONAFE, (Consejo Nacional de Fomento Educativo); Programas Alternativos Comunita-

rios de la Secretaría de Educación Pública, son algunos ejemplos de instancias en donde se lleva educación a comunidades lejanas a lo largo y ancho de nuestro estado.

Estos programas se integran al sentido de la inclusión, ya que al estar en comunidades lejanas, atienden a poblaciones indígenas, de extrema pobreza, con niños con NNE con y sin discapacidad, desarrollando sus actividades en espacios carentes de infraestructura, y con estudiantes de diferentes edades.

La caracterización de los diferentes protagonistas de la educación comunitaria supone precisar inicialmente que los distintos programas, modalidades y proyectos de preescolar, primaria y posprimaria comunitaria se instalan en tres contextos geográficos: microlocalidades del medio rural donde habita población campesina mestiza e indígena; campamentos que concentran temporalmente a familias jornaleras agrícolas migrantes, y zonas suburbanas.

La concepción de comunidad que se asume y da sustento a la práctica de educación comunitaria, considera secundarias a las delimitaciones territoriales o características del entorno natural, en tanto hace relevante la dinámica cotidiana de procesos culturales que permiten la construcción de lo comunitario en estos diversos grupos de población. Tomar en cuenta las creencias, ideologías y costumbres de cada entorno es de suma importancia para el diseño y operación de un determinado programa o modalidad educativa para dar cuenta de los criterios de pertinencia, equidad y calidad que orientan las acciones de los programas comunitarios.

Es en estos contextos donde se hace un alto y se reflexiona acerca de quiénes son los principales protagonistas de portar la educación, nos referimos a jóvenes becarios; jóvenes estudiantes que culminan sus estudios de bachillerato y se enlistan en los programas

antes mencionados para posteriormente o en paralelo realizar estudios profesionales, la gran mayoría de ellos con intenciones de ser profesores de educación básica, por lo que ingresan a la matrícula de la Universidad Pedagógica de Durango, institución universitaria que tiene como misión:

Buscar permanentemente la excelencia en la educación, formando profesionales de la educación, de alta calidad, eficiencia y con sólida formación en valores. Sus egresados deben desarrollar nuevas potencialidades de la escuela pública y revalorar las aportaciones de la tradición pedagógica, promoviendo la innovación educativa.

Dentro de la universidad buscan formarse en el campo pedagógico y didáctico, tomar herramientas sólidas que les permitan implicarse dentro de una práctica educativa que lleva como intención convertirse en personas estratégicas ante las problemáticas en las que pudieran enfrentarse.

Po ello abordar en estos jóvenes lo referente a una práctica educativa es referirse de acuerdo a Brasdesch (2000) a la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del bien que consigue. Es decir, se trata de acciones observables que efectivamente educan. Dentro de esta intencionalidad, el joven becario busca intervenir en las problemáticas que el contexto donde vive su cotidianidad le presentan, problemáticas profundas, se pudiera decir que en su poca experiencia y preparación se enfrentan a situaciones de vivir su docencia en contextos de extrema pobreza, con niños y jóvenes indígenas que dominan más su lengua materna, y con niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad; y si a esto le agregamos las condiciones de infraestructura precarias en las que se desarrollan, así como lo escaso de materiales didácticos y que decir de las tecnologías, sería un tanto utópico pensar que tienen acceso a ellas cuando en las comunidades no cuentan con electricidad.

Por lo anterior y por el interés que conlleva el presente estudio surge el siguiente objetivo general de investigación:

Conocer la percepción y sentir, que tienen los jóvenes becarios ante una escuela inclusiva.

De este objetivo surgen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias que utilizan los jóvenes becarios para desarrollar su práctica educativa dentro de una escuela inclusiva.
- Describir la necesidad formativa que presentan los jóvenes becarios ante la experiencia de atender niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.
- Conocer el sentido de innovación que implican en su práctica los jóvenes becarios.

Referentes teóricos conceptuales

Es importante el hacer mención que una educación inclusiva, promueve el sentido social, sin embargo ¿de dónde se adopta el término inclusión?, es sabido que es un término anglosajón que hace referencia a que como verbo, incluir, en inglés implica formar parte de un grupo, del todo. Mientras que el verbo integrar supone hacer que alguien que esta fuera se adapte a las características de quienes están dentro con el fin de formar parte de ese grupo. En español por el contrario, incluir adopta unas connotaciones más específicas y concretas, mientras que integrar es más amplio adquiriendo un mayor significado integrador que el término anterior.

Sin embargo, el término inclusión ha tomado en los últimos años una connotación más de sentido comunitario, con una implicación social, por ello la UNESCO la ha definido en su documento conceptual (i) (2000) así: "La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

La educación inclusiva significa pues, ofrecer oportunidades para que todos, niños y niñas, jóvenes estudiantes tengan éxito en las escuelas regulares que prestan servicio a sus comunidades. Por ello la formación de todos aquellos que se involucren dentro de la atención de una escuela inclusiva, requiere entender que ésta enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no refiere borrar las diferencias, sino permitir a todos los estudiantes pertenecer a una comunidad educativa que valore su propia individualidad.

Sólo la posibilidad de diferenciar reconociendo la diversidad, nos permitirá conocer en la sociedad y en la escuela la complejidad de esa diversidad. Esta diversidad no se refiere a la capacidad para aprender, sino a los distintos modos y ritmos de aprendizaje que todo estudiante presenta.

Los docentes dentro de una escuela inclusiva deben dar respuesta a las necesidades educativas de cada estudiante; las adecuaciones curriculares así como la revisión del concepto de evaluación, promoción y acreditación son pilares fundamentales de la inclusión. Sin embargo; ¿Todas las escuelas y comunidades remotas, están preparadas para ser inclusivas? ¿La actitud de los docentes primará sobre esta situación de la inclusión?

En la actualidad sería muy importante que estos interrogantes puedan ser contestados desde las áreas que corresponden, porque a veces hablamos mucho sobre temas que son muy delicados; pero lo hacemos del desconocimiento. Lo más importante es darle a este tema el tratamiento que se merece, porque cuando se trata de educación e inclusión, se debe hacer hincapié en las diferencias y, entonces, partir desde allí, valorando la individualidad.

En el texto aprobado por el Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000, se lee:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos (p.6).

La Educación Inclusiva puede hacer realidad el logro de sus objetivos, entre ellos, la educación básica de calidad realmente para todos, sin medir distancias. Arnaiz menciona:

"La inclusión surge con el objetivo de eliminar las diversas formas de opresión existentes al respecto, y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos (...)" (2003, p.142).

Es situar en un contexto diferente, opciones igualitarias, que permitan el desarrollo integral, por consecuencia todo actor educativo requiere concientizar y concientizarse sobre esta oportunidad. Por ello, y como se mencionó anteriormente, la escuela, para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, no puede seguir anclada en el paradigma tradicional de ver a todos por igual, la homogeneidad.

Aguilar Montero (2000) detalla una serie de razones por las que una institución escolar, apoyado por el sistema educativo en general, debe apostar por transformarse, con todo lo que ello requiere, en una escuela inclusiva:

- Razones históricas. En donde los modelos educativos homogéneos no han dado resultados esperados, ya que el fracaso escolar, el abandono escolar, los bajos rendimientos académicos, continúan presentes.

- Razones éticas. La igualdad de oportunidades es un derecho irrenunciable. Por lo tanto, el estudiante tiene derecho a recibir una atención de calidad de acuerdo con sus particularidades y necesidades.

- Razones legales. Cada país se ha comprometido con diferentes declaraciones internacionales, regionales y nacionales, y han adaptado principios que apoyan la educación para todos. Muchos de estos compromisos involucran políticas educativas.

- Razones pedagógicas. La respuesta curricular debe ser amplia, variada y flexible.

- Razones metodológicas. La diversidad como valor educativo, posibilita la utilización de variados procedimientos y métodos de enseñanza.

- Razones psicológicas. El respeto por la diversidad de los estudiantes, promueve el bienestar emocional y social. La enseñanza y la puesta en práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad, deben ser promovidos, fomentando así mismo el espíritu crítico.

- Razones ideológicas. Se debe fomentar el cambio para responder a nuevos paradigmas.

Estas razones permiten ver de forma global, pero muy contundente la necesidad e importancia de una escuela incluyente. Mucho nos cuestionamos ¿Los alumnos con necesidades educativas especiales deben aprender iguales o distintos contenidos respecto al resto de sus compañeros?, ¿su detección les beneficia o les perjudica?, respecto al padre de familia y al profesor ¿quién posee el mayor grado de influencia? y ¿los estudiantes con necesidades educativas especiales aprenden mejor en aula tradicional o con requerimientos especiales? Estas preguntas son los dilemas a los que se ve sometida la inclusión educativa.

Al leer y reflexionar los párrafos anteriores, Marchesi (2007) nos invita a cuestionarnos cómo alcanzar el debido equilibrio entre un plan de acción general y uno particular respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales. El análisis de los componentes del currículum podría permitir la identificación de los elementos comunes para todos y aquellos que son desiguales, lo cual es

revelador para verificar la eficacia con la que se cumple el ansiado matrimonio implícito en el proceso de inclusión, es decir, complementar la graduación racional entre la heterogeneidad y la homogeneidad.

Sin embargo, uno de los sentidos profundos en estos cambios, transformaciones que se requieren, involucran la formación de los docentes para darle forma y proyección a lo que conceptualmente se entiende por inclusión, ya que conlleva, adaptaciones, conocimientos, herramientas pedagógicas, uso de tecnologías entre otras.

La formación se requiere entender como el camino que sigue el hombre en el proceso de hacerse hombre y las maneras en que se le puede ayudar en el empeño mediante un influjo metódico con arreglo a un plan. (Menze, en Sánchez, 2001: 291). Otro de los conceptos es cuando se le entiende como el conjunto de actividades con el objetivo de permitir a la persona adquirir conocimientos necesarios para satisfacer sus necesidades y la empresa que lo emplea" (M. Munger tomada del Vocabulaire des Formateurs 1992:93 en Souto (1999:41). Enfoque personal y laboral.

Estas conceptualizaciones permiten dar cuenta que el docente requiere de tomar las herramientas necesarias para su desempeño, pero también ser conscientes de las necesidades que presentan. En el caso del docente-becario, es una formación que requiere ser innovadora y estratégica, ya que ellos no cuentan con una formación pedagógica inicial, es solo una capacitación y entrega de materiales que les permitirá enfrentarse a las comunidades.

Es sorprendente ver la necesidad de formación que requieren para poder involucrarse a una vida en el aula; ya que si teniendo la formación en una institución formadora de docente, es un tanto compleja la práctica, ahora en el caso de estas personas que son egresadas de preparatoria, se percibe difícil.

Por ello la formación desde la perspectiva de Guilles Ferry, es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Se refiere a las capacidades de imaginar, sentir, aprender, comprender entre otros aspectos y están presentes en diversas etapas de la vida personal y escolar con éxitos y fracasos los cuales intervienen en forma significativa en la formación (Ferry, 1997:54). Y esto es lo que identifica a los becarios, formas de sentir, crear e imaginar; llegar a esas entidades lejanas con el único fin de aportar lo mejor que ellos consideran deben dar; y dar a niños y jóvenes que no tienen muchas oportunidades para culminar una educación de calidad. Si bien, la finalidad última de todo gobierno en tener un país con educación, son vastos los obstáculos que se presentan para lograrlos.

Construcción metodológica

El presente estudio se sitúa dentro del paradigma interpretativo, ya que busca la objetividad a través del diálogo y el consenso. Y a través, de la predicción de comportamientos. Una adecuada interpretación debe poder predecir determinados comportamiento en determinados contextos. En este tipo de paradigma, el individuo y la sociedad construyen su acción ante toda situación, interpretando y valorando las cosas con las que tiene que contar y con base en dicha interpretación decide su forma de actuar en el medio. Esto lleva a la reflexión de que cuando hablamos de esas relaciones que se dan entre las personas, en este caso, entre el joven becario y un contexto de escuela inclusiva, se orienta a desentrañar sus significados, ¿Qué necesidades presentan?, ¿cómo perciben el entorno de la inclusión?, ¿Qué dificultades presentan?, estas reflexiones llevan a encontrar el significado en las voces principales, esto quiere decir sus informantes. La interpretación precisamente lleva a esto, a realizar una reflexión, a describir una realidad en su contexto natural, sin manipulación, sin control. Es importante considerar que en este

modelo se asignan, al individuo y los roles de: Interactivo y comunicativo, compartidor y socializador de significados. En resumen se puede afirmar que el objetivo de este tipo de paradigma es profundizar y generalizar el conocimiento acerca de por qué el individuo, actúa y como actúa.

La metodología establece el modo en que se analizan los problemas por lo que la manera de conducir el presente trabajo de investigación, se realizará a través del método de estudio colectivo de casos, de corte cualitativo, en este tipo de estudio no es necesario la toma de muestras, ya que el objetivo primordial es la comprensión del caso, y en el transcurso de conocer las percepciones, necesidades e innovaciones de los jóvenes becarios encontraremos diferencias y similitudes, por lo que también es un estudio instrumental porque se van a encontrar algunos casos que servirán mejor que otros.

Stake (1999) considera al estudio de caso como un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos y la preparación del caso, ya que es el análisis de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, el estudio de caso se caracteriza por prestar atención especial a cuestiones que específicamente pueden ser asociados a través de casos.

Por lo que se realizará un estudio por medio de entrevistas a 28 jóvenes becarios, estudiantes de la Licenciatura en Educación, en la Universidad Pedagógica de Durango, quienes se encuentran laborando en CONAFE y en el Programa Alternativo de la Secretaría de Educación Pública. Estos jóvenes, como ya se ha mencionado, se encuentra trabajando en comunidades lejanas dentro del estado de Durango.

El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de

casos. El caso puede ser simple o complejo y puede ser un niño, una clase o un colegio. Pueden existir distintos motivos para estudiar casos. Stake (1999) identifica tres modalidades de estudios:

- a) Estudio de casos intrínsecos
- b) Estudio de casos instrumentales
- c) Estudio de casos colectivos

El presente trabajo pertenece al tercer tipo. Y el diseño de estudio es de corte longitudinal ya que se va a permanecer en contacto permanente con los entrevistados y sujetos de investigación.

En la investigación cualitativa la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos grupos y colectividades. (Hernández, 2010).

Los métodos cualitativos de investigación son particularmente apropiados para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias (Hernández, 2010, cita a: Hoshmand, 1989; Polkinghorne, 1991).

Resultados de la investigación

Los informantes claves del presente estudio, becarios de CONAFE y Programas Alternativos de la Secretaría de Educación Pública, además de ser estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango, aportaron sus voces mediante entrevistas grabadas, mismas que se realizaron durante los meses de octubre a diciembre del año 2013, estas entrevistas se abordaron mediante un guión de ocho preguntas que pretendían comprender los significados que para los informantes tuviera la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con/sin discapacidad.

Una vez que se tuvieron las entrevistas se inició la aventura de transcribir las mismas e iniciar como lo refiere Latorre (2002); un trabajo artesanal, ya que no se utilizó un paquete esta-

dístico cualitativo, como investigadoras nos dimos a la tarea de realizar subrayados, recortes, unir información que no variaba, hasta que poco a poco fueron proyectándose aquellas categorías, o unidades de significado que aportaban una información abundante y sustancial para la exploración de información.

En el gráfico se presentan las categorías que fueron emergiendo a partir del análisis de la información, la categoría central, percepción ante la inclusión, fue abordada por los entrevistados de forma interesante, sin embargo es necesario antes referir, que cuando se habla de percepción se entiende como un proceso activo y a su vez constructivo en donde el individuo percceptor, antes de que lleve a cabo el procesamiento de la información que recibe y con los referentes que ya tiene le llevan a construir un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o bien rechazarlo. Esta forma de ver a la percepción es la que refiere Neisser dentro de su propuesta teórica. Consideramos adecuado este punto de vista, ya que los entrevistados muestran desde su propia concepción cómo, a partir de lo que reciben como estímulo exterior, interpretan a la inclusión.

Más que dar un concepto científico, lo definen desde su vivencialización, y consideran que inclusión es incluir a todos aquellos que requieren educación.

Algunas de las voces que se escucharon mencionaban: Considero que inclusión es dar oportunidad a todos los niños que viven dentro de una comunidad, no importa su clase social, su etnia o su diferencia en aprender, para eso estamos, para ir a donde más nos necesitan. Finalmente nosotros necesitamos de ellos para poder ser unos profesionistas. (E-23).

Una escuela que incluye a todos aquellos que viven en una comunidad, es una verdadera escuela, yo solo tengo un cuartito donde doy mis clases, apenas si tiene una ventanita, pero mis niños llegan contentos porque saben que le voy a echar ganas, en-

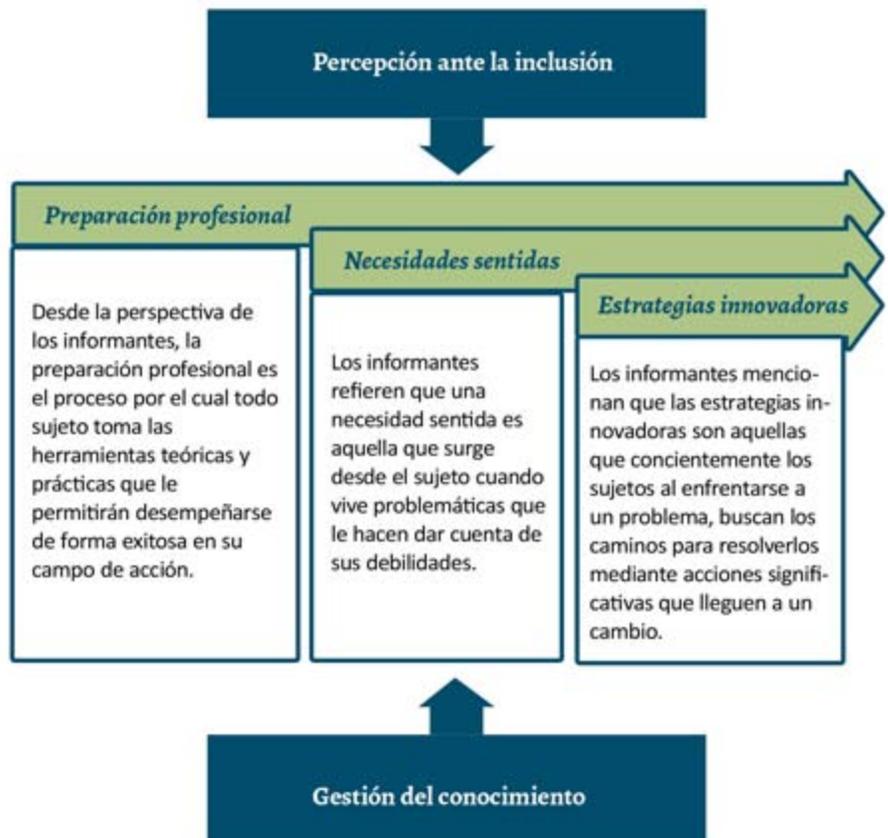
tonces una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos, sin despreciar a nadie. (E-9).

Con las expresiones anteriores se puede dar cuenta que cada uno de ellos aborda desde un campo práctico lo que les ha tocado vivir, es importante enfatizar que estos informantes no tienen una preparación profesional que les permita atender las necesidades de los alumnos que asisten a sus escuelas.

Es necesario subrayar que una escuela inclusiva, surge de una educación regular, con la idea de una educación para todos. Es decir una escuela modificada para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin discriminación o exclusión. Tener una visión de educación para la heterogeneidad; entendiendo que la heterogeneidad es una característica invariable a todo grupo de alumnos, siendo un término dinámico y abierto, que trata de responder a las necesidades particulares que presen-

tan los sujetos producto de su diversidad (Ávila y Ezquivel, 2009; 50). Partiendo del principio de que todo el alumno es diferente, que del mismo modo son distintas sus necesidades, la institución educativa debe dar respuesta a los requerimientos individuales y a las necesidades educativas particulares que puedan presentar. Esta última idea se relaciona con la siguiente expresión: *todos los niños que llegan a la escuela dentro de mi comunidad llamada Santa Clara, tienen muchas ganas de aprender, y recuerdo que cuando era niño yo no me aprendía las letras y batallaba mucho, por eso ahora que tengo la oportunidad de estar como maestro comunitario, pues, le echo ganas y acepto a todos los niños. E-15.*

Esta categoría permite desarrollar las siguientes, ya que se considera relevante como cada informante aun de que laboran en diferentes comunidades, tienden a relacionar su percepción acerca de una escuela inclusiva. a inclusiva.



Lo anterior permite centrarnos a otra de las categorías que se detectaron y queda como entendido que toda preparación es necesaria para involucrarnos a los cambios que las políticas educativas refieren, cuando los docentes-becarios expresan sus puntos de vista sobre la inclusión, vierten el sentido de responsabilidad y honestidad en cuanto a considerar que requieren de una preparación profesional en el campo pedagógico; por ello el anhelo de matricularse dentro de la Universidad Pedagógica.

Una **preparación profesional**, lleva a una formación constante ya lo refiere Imbernon (1994) quien dice que la formación se debe ver como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella. Los docentes – becarios, aún de que se encuentran en el inicio de la carrera en Educación (tercer semestre), presentan una madurez en sus respuestas; ya que detectan sus debilidades y buscan mejorar su intervención.

Las condiciones en que se ejerce la docencia como profesión ha traspasado los límites de lo posible, ya que son muchos los cambios que se han desarrollado, se buscan mejoras a nivel macro, sin embargo a quienes ejercen la docencia en un campo no adecuado como el de la muestra de informantes, se hace compleja.

El docente es el último eslabón de la cadena de las determinaciones de cambios. El currículum y la práctica se deciden antes que los profesores puedan actuar en ella. Las condiciones de CONAFE y Programas Alternativos son ricas en las intenciones sin embargo en la preparación de los docentes es mínima, ya que al no ser profesión a les de la educación se encuentran en desventajas.

A nosotros nos preparan para irnos a las comunidades, nos dan capacitación y material, que aunque es material didáctico muy bueno, existen situaciones a las que

a las que nos enfrentamos sin tener la formación que se requiere, ahora que estoy en la universidad me doy cuenta de todo lo que nos hace falta para realmente dar una educación de calidad. E-11.

Los docentes, si bien, se pueden acomodar a las políticas establecidas o trabajar para transformarlas.

De tal manera que la formación en el docente le permita:

1. Pensar y reflexionar sobre la práctica antes de realizarla.
2. Aplicar su experiencia previa, estrategias, modelos metodológicos.
3. Delimitar el contexto, considerar las delimitaciones y analizar las circunstancias reales (tiempo, espacio, materiales).

“La formación del profesor debe integrar dos vertientes diferenciadas pero estrechamente relacionadas entre sí: la formación científica que abarca no sólo una adquisición de conocimientos específicos; sino un dominio de habilidades y destrezas así como la transferencia de aprendizajes de la vida diaria y la formación profesional, incluyendo en ella una formación psico-pedagógica- didáctica.” Marrero, Repertto, Castro y Santiago, (1999:166). Toda persona que se incruste en el campo de la docencia requiere entonces, el conocimiento, pero también las habilidades y competencias que le permitan un desempeño adecuado a las necesidades de su entorno.

Lo anterior permite realizar un cruce entre lo real y lo ideal; sin embargo, cuando surge la categoría, **necesidades sentidas**, se centra más en la formación, en esa formación que desde la percepción del docente-becario requiere.

El término "necesidad" tiene diferentes significados en función del contexto donde se utilice. El diccionario menciona que una necesidad para una persona es una sensación de carencia unida al deseo de satisfacerla; algo que experimenta y tiene la incertidumbre de saber cómo satisfacer.

Cuando me enfrento a problemas con mis estudiantes y siento esa necesidad de saber por dónde empezar para dar solución, me siento muy débil, siento que estoy en un espacio que no debo estar. E-27.

Tuve hace un año a un niño con síndrome Down, iba siempre acompañando a su hermanito y siempre se quedaba, entonces le decía a la mamá "déjelo que al cabo no me da lata" lo ponía a dibujar y a que rasgara con sus manitas papel. En esos momentos quería ser un experto para saber que podía enseñarle. E-22.

El término "necesidad" se utiliza a menudo para designar un impulso o una fuerza motivadora instigada por un estado de desequilibrio o tensión que se aposenta en un organismo a causa de una carencia específica. Witkin (1984) define las "necesidades como cualquier cosa que es requerida para el bienestar de una persona o grupo de personas". Especificando aún más esta definición, Beatty (1981) señala que una necesidad "supone la discrepancia medida entre un estado actual y un estado deseado". Para Mc-killip (1989) la necesidad es un "juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado". Sánchez (2001: 292-293).

Las necesidades que presentan los docentes becarios son expresadas de forma sentida, se une lo que verdaderamente se carece y se expresa en la intención de subsanarse.

Una necesidad sentida o percibida, está basada en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinada carencia. Es una apreciación subjetiva, limitada a factores psicológicos y psicosociales particulares. Mientras que una necesidad expresada, refiere a la expresión de la necesidad por parte de quien la percibe. (Benedito, Imbernon y Féliz, 2001).

Otro de los entrevistados manifiesta: *En la comunidad en que me encontraba tuve una experiencia muy bonita, Pedro es un niño al que no se le desarrollaron sus*

extremidades y su mamá le pone trapos en sus muñones para que se empuje, cuando lo vi, no supe que hacer, los primeros días solo observaba, pero le veía en su carita las ganas de trabajar, mi mamá que es maestra me ayudó hacer unos cuentos grandes y se los leía, le iba enseñando las letras y cuando menos pensé, Pedro sabía leer, ese fue el día más hermoso de mi vida. E-3.

La voz refleja esa motivación que nace de la necesidad por lograr algo, cuando se tiene enfrente una situación compleja entra la reflexión y surge la respuesta, a lo anterior le llamamos **gestión de conocimiento**, ya que en las aportaciones que los informantes han mencionado, se proyecta siempre la solución que ellos encuentran.

La gestión del conocimiento requiere entenderse como una toma de conciencia del valor del conocimiento como recurso y producto en la sociedad. El conocimiento es el tesoro más preciado que pueda tenerse y buscarse. Aún de que el concepto se escucha demasiado empresarial, realmente de ahí surgió, sin embargo en el campo de la educación es donde cobra de igual forma una intención crucial; el tesoro del conocimiento se comparte en procesos de ida y retorno entre las personas y la institución escolar hasta apropiarse de él. La información se convierte a través de los individuos en un activo de conocimiento para la escuela y éste, a su vez, en un "activo de capital humano" (Minakato Arceo, 2009).

Otros autores como Carl Roger referían la autogestión, viéndola desde un sentido humanista y vivencial, como esa parte que nace del sujeto para indagar y redescubrir el aprendizaje, más por una necesidad que por una obligación.

Cuando siento que me falta conocer algo trato de buscarlo, en libros, internet, o bien preguntando a las personas que tienen más conocimiento. En la universidad soy un preguntón con mis maestros, pero la verdad quiero aprender mucho. E-5.

Aprendí un poquito de la lengua tepehuana, ya que no les entendía a mis alumnos, por lo que me vi en la necesidad de preguntar a los de la comunidad como se decía en su lengua buenos días, buenas tardes, etc. Los mismos niños me enseñaban, me di cuenta que cuando quieres aprender algo requieres de buscar las respuestas, indagando. E-9.

Si un buen aprendiz necesita tomar decisiones, debe tener acceso a la información requerida para ser capaz de analizar las diferencias entre las distintas opciones que se le presenten. Y esa información no sólo se encuentra en los libros o en la experiencia académica. Gran parte de los conocimientos no se transmite únicamente en las aulas, circula en el mismo entorno, por ello el proceso de adquisición es parte del sujeto, y requiere estar en constante búsqueda, a partir de los problemas que enfrenta.

Cuando el docente-becario, refiere esa necesidad de formarse a partir de lo que expresa y como a través de gestionar lo que requiere puede hacer frente a los problemas, sorprende el nivel estratégico que presenta, ya que en la búsqueda de respuestas, el encuentro es abrumador, y se refiere a lo anterior, en cuanto a las respuestas que puede desencadenar.

Cuando se encuentra uno en las comunidades a las que nos mandan y de pronto nos damos cuenta de que estamos solos, como que agarramos fuerza, nosotros trabajamos con niños, padres de familia, en sí con toda la comunidad, aún de que tenemos materiales muy buenos de trabajo, siempre estamos buscando estrategias de interés. E-4.

Yo estoy con niños de educación inicial, tengo dos niños con necesidades educativas especiales, un niño es sordo y una niña tiene labio leporino, lo que hago es buscar siempre estrategias para que la niña pueda hablar mejor, y con el niño sordo, el me lee los labios y busco estrategias diferentes, invento cosas, me pongo a pensar que le puedo llevar. Lo enseñé a escribir con recortes y abajo le ponía las palabras, luego recortaba oraciones que yo escribía y le pedía que las acomodara. E-26.

El Modelo de Educación Inicial en CONAFE, tiene el objetivo de orientar y fundamentar la práctica educativa y de evidenciar las situaciones que promueven una atención equitativa y de calidad para fortalecer el desarrollo humano integral de padres, madres, niños y niñas beneficiarias, todo esto dentro de una educación no escolarizada permite la estimulación en los niños y niñas.

El docente-becario se promueve como un docente innovador y estratégico, por ello en la última categoría **estrategias innovadoras**. Es importante mencionar que las estrategias constituyen formas con las que el sujeto cuenta para controlar los procesos de aprendizaje. Es decir acciones conscientes y reflexivas que permiten desarrollar una serie de aprendizajes.

Pero al ubicar la innovación ya tienen otro significado, ya que la innovación de acuerdo Moreno, (1995) es la introducción de algo nuevo que produce mejora, ya sea mediante la utilización de nuevos materiales didácticos, tecnologías, diseño de estrategias y metodologías, el cambio de creencias y propuestas pedagógicas de los diferentes actores.

Cuando se habla de estrategias innovadoras inmediatamente se obliga a pensar en todo aquello que un docente está creando a partir de su experiencia.

Una escuela inclusiva, requiere aparte de docentes incluyentes, docentes innovadores, que a partir de un sentido colaborativo surjan las ideas para una mejor práctica.

La verdad nunca pensé en ser maestro, pero cuando vivo la experiencia como becario, más surge en mí en convertirme como un verdadero maestro, aquel que acepte a todos los niños. Tal vez no sea un gran especialista pero sí soy una persona que me gusta aprender y dejar huella en todas las comunidades a las que me ha tocado trabajar. E-17

Finalmente este último comentario expresado por los entrevistados permite concluir que todo aquel que se encuentra dentro de la docencia, sin importar las condiciones o el papel que le toque desempeñar, da cuenta de que el sentido de identidad dentro de la educación permite dar mayor calidad a la educación.

Aún de que este último concepto, calidad, ha sido complejo en su definición, se puede decir, que cuando se trata de dar un sentido de innovación e intervenir de forma adecuada, se convierte en un eje sustancial.

Los principales hallazgos se encuentran en el entorno de la gestión del conocimiento que los docentes becarios han desarrollado, para diseñar estrategias innovadoras que les permitan trascender, pero sobre todo, descubrir que dentro de sus propias necesidades buscan la preparación constante, y son una gran mayoría de estos becarios que parten a una profesionalización de la educación contundente.

REFERENCIAS

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.

Benedito V., Imbernón F y Félez, B. (2001). *Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*. Profesorado. Revista Electrónica Curriculum y Formación del Profesorado e Vol. 5, No. 2.1-24 Extraído el 14 de octubre de 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56750205#>.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

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

Imbernón, F (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional (8ª. ed.). España: Grao.

Marrero, G., Repetto, E., Castro, J., Santiago, O (1999). *Una experiencia de formación del profesorado en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1),1-6. Extraído 2 de marzo de 2009 desde <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/12-marrero.pdf>.

Marchesi, A. (2007). *La práctica de las escuelas inclusivas*. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, M. G (1995) "Investigación e innovación educativa", en Revista la Tarea. No. 7. Recuperado <http://www.la.tarea.com>.

Sánchez, J.A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Stake, R. E. (1999). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.

Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

UNESCO (1999) *Salamanca Cinco años después. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada en: La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO, París.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes y los seis Marcos de Acción Regionales*. UNESCO: Francia: Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal.

EPISTEMOLOGÍA, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN:

discursos y realidades en contradicción

26

Aldo Ocampo González

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

*Escuela de Educación Universidad Los
Leones, Instituto Profesional de
Providencia e Instituto Profesional de
Chile. Ex-académico de la Universidad
de Chile.*

Resumen

Se expone un análisis reflexivo sobre las acciones discursivas e ideológicas que sustentan la producción de políticas sociales y educativas en materia de discapacidad durante el inicio del nuevo milenio en Latinoamérica. No es casualidad entonces que se tenga como marco general de análisis de las políticas sociales en gobiernos progresistas y como objetivo el de la forma en que se incluyen a las personas en situación de discapacidad en estas políticas, atendiendo principalmente a la idea de que los gobiernos progresistas han retomado el discurso de la inclusión como medio de compensación de las desigualdades sociales y educativas. Sin duda, bajo el discurso de la igualdad de oportunidades se discute el tránsito desde la integración social de tipo modernizadora a un enfoque inclusivo el cual cuestiona el viejo universalismo negador de las diferencias y cristaliza un campo de producción de nuevas formas de subjetivación y pseudo-inclusión.

Palabras clave: epistemología, políticas sociales y educativas, discapacidad y reflexividad.

Abstract.

One thoughtful analysis of the discursive and ideological actions maintainest the production of social and educational policies on disability during the start of the new millennium in Latin America is exposed. It is no coincidence then that is taken as a general framework for analyzing social policies in progressive governments and aimed at the way in which people with disabilities included in these policies, mainly in response to the idea that governments progressives have taken over the discourse of inclusion as a means of compensation for social and educational inequalities. Undoubtedly, under the discourse of equal opportunities discussed traffic from the social integration of modernizing type to an inclusive approach which questions the old denier universalism of differences and crystallized a field of production of new forms of subjectivity and pseudo-inclusión.

Key words: epistemology, social and educational policies , disability and reflexivity.

1. Introducción.

La preocupación por el estudio de la discapacidad, como campo de conocimiento científico, demuestra un progreso significativo durante la segunda mitad del siglo XX. Particularmente, a nivel teórico y metodológico, se introducen nuevas discusiones y nuevas formas de conceptualizar este fenómeno. Se evidencia un carácter trans-disciplinario sobre el objeto, siendo abordado desde diversas disciplinas, tales como, la antropología cultural, el trabajo social, la pedagogía, la psicología y la sociología. Es esta última, la que

ha contribuido a sistematizar un nuevo marco conceptual para explicar la complejidad que encierra la relación sujeto-estructura desde el campo de la discapacidad.

Es la ciencia sociológica, sin duda, la que ha sentado las bases de una nueva perspectiva de investigación, cuyo estatus científico, en nuestra realidad, adopta un escaso nivel de reflexividad. La sociología ha sentado las bases de la sociología de la discapacidad, disciplinada nueva en nuestra realidad nacional. El carácter de dicha perspectiva analítica, supone un análisis emancipador sobre las condiciones estructurales que condicionan la realidad de las personas cruzadas por alguna situación de discapacidad. Particularmente, esta observación, entiende que la discapacidad es una construcción simbólica, cuya eficacia en términos burdesianos, queda definida y materializada por un corpus de relaciones de poder e inferioridad que encarnan una situación problemática para cada sujeto que es parte de este colectivo.

Por lo que la sociología de la discapacidad, introduce un quiebre epistémico para problematizar y conceptualizar este fenómeno, desde los clásicos modelos medicalizadores de tipo normalizadores, los que a pesar de infinitos esfuerzos académicos y profesionales, aún se perpetúan y reproducen de manera inconsciente al interior de las prácticas sociales y educativas del nuevo siglo. Dicha ruptura a nivel epistémico, introduce un análisis constante sobre la imperancia de una ideología de la normalidad cuyo producción social de sujetos, define y cristaliza un trabajo sociológico cuya discursividad y reflexividad teórica, presta mayor atención a *“las teorías de la reproducción social y a la búsqueda del cambio que ha olvidado como las personas en situación de discapacidad actúan dentro de un poderoso movimiento social”* (Barton y Oliver, 1992:8).

Las aportaciones de una ciencia sociológica en materia de discapacidad,

Las aportaciones de una ciencia sociológica en materia de discapacidad, tiene por objeto contribuir a la generación de una teoría social de la discapacidad, cuyas interpretaciones sean capaces de re-definir las formas de construcción social que dichas categorías asumen en cuanto a su eficacia simbólica. Así como, el replanteamiento de las ideologías que definen en la estructura social y socioeducativa, las definiciones de necesidad, como parte de un Otro³ que habla en favor de un Otro o de una Otridad negada y silenciada política e históricamente.

Todo ello, en palabras de Foucault, contribuye al surgimiento de ciertos códigos de ordenación, que inciden en la construcción de políticas sociales y educativas, las que sin duda, en el marco de la post-modernidad, adoptan y reproducen un sentido práctico sobre las reales necesidades que constantemente reclama dicho colectivo de ciudadanos.

2. Encuentro de un Desencuentro: reflexiones en torno a la discapacidad y la inclusión en el marco de la producción de políticas sociales y educativas. Es de común acuerdo, que las orientaciones de las políticas educativas y sociales en materia de discapacidad, durante los últimos años del nuevo siglo, reflejan un cierto grado de estancamiento y pseudo-status científico en materia de concepción de sujeto. Esto es, cuestionar desde un enfoque macro-sociológico, la figura del sujeto que se intenta reparar o reconocer en cuanto al discurso de la modernidad, cuyo énfasis perpetúa un modelo social únicamente centrado en la consagración de los derechos sociales, sin énfasis en el aseguramiento de condiciones estratégico-situacionales, que efectivicen tales derechos en favor de los posicionamiento que los definen en cuanto a la estructura social.

³ Entendido desde la propuesta de Levinas, en cuanto, al Otro como figura de construcción y des-construcción de alteridad.

Pensar en una concepción de sujeto, supone un marco de interpretación ideológica y cultural que no sólo problematiza la realidad de quienes se dirigen tales o cuales reparaciones, sino que devela una preocupación constante, por un sistema de construcciones y des-construcciones dirigidas a validar y legitimar con pertinencia a sus principales actores.

Se nos invita así, a cuestionar nuestra producción de sentidos subjetivos y los esquemas que construyen una imagen de quienes son dichas personas puestas en situación de discapacidad en el marco de un modelo neoliberal y democrático, escasamente esperanzador en tiempos de crisis.

Asumir estas interrogantes, bajo un enfoque social de la discapacidad, implica transitar de los viejos universalismos negadores de las diferencias, por un modelo de interpretación que describa la discapacidad como una categoría social y política en cuanto implica prácticas de las regulaciones y las luchas por las posibilidades de elección, la potenciación y los derechos (Oliver, 1989, Fulcher, 1989).

La problemática de la discapacidad al interior de las políticas sociales y educativas del nuevo siglo, continúa desde un marco de silenciamiento de quienes habitan el sistema social en general. Se observa así, que la elaboración de estas acciones gubernamentales, se estructuran en base al poder, entendido como un conjunto de relaciones políticas para la formulación y desarrollo del conjunto de acciones que darán origen a las diversas orientaciones que el Estado, desarrollara para a las demandas de los diferentes grupos sociales (Míguez, 2009).

Aún bajo este manto de legitimación y re-significación del sujeto puesto en situación de discapacidad, devela un cierto imaginario sociales, cuyos obstáculos e imprecisiones epistémicas, reflejan matices de un sujeto descentrado. Según Orlandi, el carácter de des-

centración del sujeto, que hasta ahora, se cuestiona su visibilidad al interior de las políticas educativas sociales, se entiende como campos simbólicos y políticos contribuyentes a concebir que todos los discursos tienen la misma relevancia social permitiendo reconocer el acceso libremente al dominio público, mientras que otros discursos son silenciados y excluidos progresivamente (Van Dijk, 1993).

La finalidad de rescatar estos silenciamientos y exclusiones, está dada por la capacidad de adentrarse en la clarificación de los discursos, es sin duda un desafío relevante respecto del sentido práctico y las sombras de invisibilidad conscientes e inconscientes que erigen un sistema educativo impertinente a nuestra construcción socio-histórica de la cual emergen y circulan discursos educativos que no definen la figura de un sujeto específico y con una determinada inscripción cultural hoy.

La observación reflexiva y la discursividad epistémica en materia de inclusión social y educativa, nos invita a interrogarnos por un sujeto des-centrado, por tanto un sujeto a la historia y sujeto de la historia, es decir *"cuando nacemos, los discursos ya están en proceso y somos nosotros los que entramos en ese proceso, ellos no se originan en nosotros"* (Orlandi, 2012:13). De este modo, la ideología, como pieza sustancial de la discusión analítica francesa, se introduce con la necesidad de interpretación para que el sujeto se signifique, mediante su relación con la lengua y la historia, por su experiencia simbólica y de mundo, a través de la ideología, por tanto, estamos comprometidos con los sentidos y lo políticos.

El trabajo simbólico del discurso está en la base de la producción de la existencia humana. Esto es, para encontrar las regularidades del lenguaje en su producción, el analista de discurso relaciona el lenguaje con su exterioridad, como parte significativa en la producción de sentidos y atribuciones escasamente relevantes para un

campo de análisis. Esa relación se complementa con el hecho de que, como dice Pecheux (1975), no hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología: el individuo es interpretado en sujeto por la ideología y es de esa forma que la lengua tiene sentido en el marco de la producción y diseño de políticas educativas y sociales como un campo de lógicas posibles del tipo legitimadoras.

Evidenciada la discapacidad como un constructo teórico en progresión, es que la función de los profesionales pasa por ofrecer una mirada crítica a la construcción discursiva de la realidad.

Pero no ofrecer una mirada crítica por el placer de des-construir sino para construir realidades no opresivas y neutralizadoras para los sujetos con discapacidad. De modo que, cuando se habla de sujetos con discapacidad se entiende que es necesario dedicar un espacio a la reflexión sobre algunas premisas en torno al ser humano.

Uno de los grandes obstáculos epistémicos, en materia de re-significación de sujetos en situación de discapacidad, queda definido por la constatación de actos de distinción social (Bourdieu, 2000).

Según esta concepción, tales fenómenos se tornan incomprensivos e invisibilizados producto de *"la cuestión del nombrar, posee implicancias en y consecuencias que repercuten en la definición, la clasificación y la inscripción de esos objetos, ya que un nombre es siempre recorte y modelaje de una determinada categoría de (inte) legibilidad"* (Richard, 2002:148).

Etiquetas como *"inválido"*, *"tullido"*, *"tarado"*, *"impedido"* o *"retrasado"* significan, todas ellas, tanto una pérdida funcional como una carencia de valor.

Con este tipo de denominaciones se ha acostumbrado a legitimar las visiones individuales, médicas y negativas de la discapacidad, en detrimento de otros planteamientos, en particular de los

propios de las personas discapacitadas (Barton, 1998).

Dentro de este mismo contexto, esta visión negativa de la discapacidad y constante rechazo social contribuye a la desvalorización de las personas en situación de discapacidad y merma la inclusión de estas personas en la sociedad.

Iáñez (2009) identifica la relevancia del cuerpo como un pilar fundamental en la construcción de la subjetividad. Según esta concepción, el cuerpo es un producto sociocultural, entendido como un objeto, un producto de la socialización con el entorno, una mercancía y un instrumento de poder al servicio de dominaciones políticas, sociales y sexuales, comprendiendo con ello que las relaciones con el mundo se sustentan en el cuerpo, concebido como canal un instrumento no sólo de comunicación, sino también como producto promocional hacia el entorno de lo que somos como sujeto.

Entonces, la discapacidad queda definida *"no como una condición a curar, a completar o reparar: Es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea"* (Brogna, 2006:1).

El término *dis-capacidad*, debiese enfocarse con una nueva mirada y no incapacitar aún más a las personas que se encuentran en esta situación, sino que fomentar la participación inclusiva.

Por ello, se debe promover en nuestra sociedad una reflexión de lo que significa poseer una discapacidad y el efecto ésta provoca a niveles subjetivos, familiares, sociales y culturales, en el marco de sus interacciones cotidianas y sus hábitos, como parte de una construcción que los posiciona como deficientes.

En la actualidad, las orientaciones políticas del Estado de Chile en materia de discapacidad, asume sin cuestionamiento alguno, una mirada pseudo-inclusiva de tipo rehabilitadora. Esta visión, queda definida como responsabilidad del estado, para adecuar el equipamiento y personal necesarios para asegurar la prevención y rehabilitación médico-funcional además se fomentara a la creación de centros públicos o privados en aquellos casos que en razón de la discapacidad, sea imprescindible el uso de prótesis o de otras ayudas técnicas para realizar las funciones propias de la vida diaria, para la educación o para el trabajo, la adquisición, conservación, adaptación y renovación de dichos aparatos se entenderá como parte del proceso de rehabilitación.

De esta manera, la equiparación de oportunidades queda definida como el acceso a la cultura, a la información, a las comunicaciones y al espacio físico además lo que promueve esta ley es que los establecimientos educacionales, organismos públicos y privados de capacitaciones, empleadores y en general toda persona o instituciones, cualquiera que fuese su naturaleza, que ofrezca cursos, empleos, servicios, llamados a concursos y otros similares, exigiendo la rendición de exámenes y requisitos análogos, deberán adecuar los mecanismos de selección en todo cuando sea necesario permitir la participación de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades. Por lo que cabe preguntarse, *¿cuál es el modelo teórico que sostiene dicha construcción de justicia social?*, pues en tal accionar, no se evidencia un sistema de posiciones que permitan re-significar a los principales implicados.

Si bien, para Castañares (2003), esta visión como campo de deliberación de un saber implícito consciente en materia de discapacidad e igualdad de oportunidades, justifica que esta última es una invención neoliberal y un mito de homogenización en la redistribución de bienes y capitales. Por lo que *"nadie sabe cuál es su lugar en la sociedad, su clase social o estatus social; nadie conoce tam-*

poco cuál es su suerte con respecto a la distribución de ventajas o capacidades naturales como su inteligencia, supone, incluso, que los propios miembros del grupo no conocen sus concepciones acerca del bien ni sus tendencias psicológicas especiales. Esta situación asegura que el azar natural o las contingencias de las circunstancias sociales no darán a nadie ventajas al acordar los principios" (Castañares, 2003:105).

Tal como señala Dussel, las desigualdades son adquiridas, es a través de la sociedad, la política, del entorno escolar y/o la familiar, que aprendemos a ser desiguales, a excluir y ser parte del mecanismo exclusivo, aprendiendo a seleccionar y diferenciar a las personas de acuerdo a sus características físicas, cognitivas, culturales, raciales, políticas, económicas, entre muchas otras más clases de segmentación que aprendemos a diferir de lo que se considera "normal".

Esta macro-categorización que se nos enseña, no permite que logremos percibir más detalles de las personas con quienes socializamos. Impide análisis y reflexiones de los otros, como elementos característicos que nos hacen a simple vista "iguales" los unos con los otros, no apreciamos ciertas características particulares, tanto físicas como cognitivas, que nos hacen diversos y únicos dentro de la sociedad. Pero lamentablemente *"no es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera para acá o para allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades"* (Dussel, 2004: 3).

Son éstas reflexiones, aquellas que nos invitan a cuestionar el grado de eficacia simbólica que sustentan los imaginarios sociales, dirigidos a respaldar y sostener la discapacidad como objeto de problematización al interior de la estructura social. Sin duda, esta invitación permite preguntarnos, si la preocupación por la discapacidad, es parte de un sistema social, sustentado en la convicción de que todos sus ciudada-

nos son efectivamente iguales en derechos y condiciones, o bien promueve, una preocupación neoliberal de tipo pre-reflexiva, amparada en una suerte de silenciamiento del sujeto que es objeto de dicha re-significación.

Si bien, durante los últimos años, el discurso de la inclusión a nivel social y educativa, se ha instalado con gran fuerza al interior de los discursos académicos, de las acciones gubernamentales, sociales y de parte de las innovaciones necesarias y oportunas en materia de educación, se observa un cierto ausentismo teórico, epistémico y metodológico que define las dimensiones basales de dicho paradigma. Por tanto, se evidencia ausencia en el desarrollo teórico de dicho paradigma, y por tanto, un modelo contradictorio, como campo de análisis promotor de re-significaciones necesarias para hablar y abordar dicho modelo analítico tan anhelado hoy.

La inclusión social y educativa hoy, evidencia una estancamiento en cuanto al desarrollo de un modelo teórico pertinente para abordar las reales necesidades y reclamos que todos los sectores sociales, culturales, económicos y políticos de nuestra Latinoamérica ponen en tensión. La escases de producción científica del tipo oportuna en la materia, pone entre paréntesis la capacidad analítica-situacional del sistema social y educativo para considerar las reales demandas de nuestras sociedades en materia de inclusión, pues lo que se convierte en política pública, muchas veces contribuye a silenciar en este lado del mundo a quienes son objeto de dicha discusión.

Culturalmente, la inclusión como modelo paradigmático, constituye la clave sustancial para el desarrollo de un modelo de un modelo social sostenido y que brinde mayores posibilidades de crecimiento acorde a las características de cada uno de sus sectores y segmentos sociales, depurando así, sus relegamientos y barreras que si-

lencian y construyen desigualdad en cada caso. Políticamente, la idea de inclusión, se ha instalado con mayor fuerza al interior de las agendas públicas de los recientes gobiernos, incluso, muchos de ellos, en sus campañas promocionales, tomaban como marco de referencia, la idea de inclusión, de igualdad de oportunidades y de diversidad, contribuyendo a gestionar imaginarios sociales sin realidad, pues se promociona un constructo sin saber epistémico coherente con la realidad que se pretende superar.

De este modo, hablar de inclusión, es sin duda, promover un marco de acción capaz de definir cultural, política y económicamente las condiciones adecuadas para instalar prácticas sociales y educativas que consideren a todos los ciudadanos como parte de una misma totalidad y no, existan quienes sean marginados simbólicamente o mínimamente de dicha estrategia. Según este devenir y, como parte de un modelo en contradicción, debido a la ausencia de un saber teórico en sus definiciones, criterios y fases de operacionalización, se torna oportuno analizar el papel de las denominadas intervenciones de tipo legitimadoras, que hasta ahora han tenido lugar como parte de discusiones en direcciones contrarias y poco efectivas frente a los desafíos que hoy se interponen en el destino social de todos los ciudadanos (Ocampo, 2013), interrogándonos sobre, *¿de qué justicia social hablamos hoy? y ¿qué elementos de ellas son coherentes con los sistemas culturales, sociales y políticos de nuestra Latinoamérica?, ¿qué repercusiones tiene para éstos y aquellos ciudadanos?, ¿qué sustancias encarnan las preocupaciones por la discapacidad y la diversidad en materia de políticas públicas?*

Frente a estos desafíos, el profesor Ocampo, plantea las siguientes definiciones de inclusión, tales como:

1. "un modelo paradigmático en construcción y crisis, que transdisciplinariamente presta espacios

de interpretación sobre fenómenos que trascienden a la ciencia educativa y por ende, desvirtúa su real objeto de significación, instalando disonancia discursivas y realidades escasamente pertinentes a todos los sujetos a los cuales se dirige"

2. "el principal paradigma educativo y social del siglo XXI, cuyo objeto es desarrollar sistemas educativos que consideran al sujeto como objeto de redefinición estructural en el marco de sus posibilidades reales de acción, repercutiendo en el diseño de currículos aumentativos² y en el desarrollo de sistemas de promoción que enfatizan en el desempeño activo del estudiante y aseguren un sistema de articulación capaz de satisfacer sus propias necesidades, intereses y motivaciones"

3. "perspectiva teórica y epistémica que busca responder situacionalmente al conjunto de necesidades, interés y motivaciones, culturales, políticas, educativas y económicas de todos sus ciudadanos. Inconsciente y erróneamente, se vincula con la discapacidad y las

necesidades educativas especiales. Por tanto, se puede conceptualizar como un modelo teórico de gran impacto en los sistemas de creencias y socialización de los ciudadanos, pero con escaso o nulo desarrollo teórico frente a los dilemas que lo cruzan"

2. La ciencia educativa ante la gestión de políticas educativas en materia de discapacidad: una nueva complejidad esperanzadora en tiempos de exclusión.

El ingreso del nuevo siglo, trajo consigo nuevas perspectivas de comprensión y reflexión sobre el sentido ético que desempeña la educación en el marco de una sociedad post-moderna. Se introducen bajo la oficialización de nuevos discursos, de tipo democráticos y liberales, acciones que develan una preocupación constante sobre aquellos cuerpos de violencia simbólica y estructural³ (Bourdieu, 2000) que restringen el derecho en la educación⁴ y a la participación ciudadana, especialmente, de personas en situación de discapacidad⁵, bajo una lógica de carácter meritocrática y conservadora (Kaplan, 2007).

Si bien, estas acciones, han contribuido a replantear las formas de cons-

² Línea de investigación planteada por el autor, actualmente en desarrollo y validación. Se plantea una perspectiva del currículo que transite desde la adaptación, flexibilización y ajuste del currículo, por el desarrollo de una unidad instruccional e ideológica con matrices de apropiación basada en las necesidades, interés y motivaciones de tipo culturales, sociales y educativas de quién se busca respaldar. El carácter aumentativo esta vínculo con la cultura del sujeto y las modalidades de desempeño del mismo a partir de las disciplinas que promoción un real campo de autonomía.

³ En la teoría de Bourdieu este sistema de violencia se describe como el más peligroso de todos, pues actúa de forma invisible e inconsciente, privando del ejercicio de los derechos fundamentales a todos aquellos ciudadanos en situación de desventaja social. Encarna en sí, una forma de miseria de mundo, es decir, un sistema de dominación encubierto y con un cierto nivel de eficacia más elaborada.

⁴ Naturaleza de los derechos educativos que plantea la necesidad de "aceptabilidad", es decir, el derecho a recibir una educación inclusiva de calidad, prestando mayor atención a las dimensiones estrategias y situaciones que garantizan la participación de todos los colectivos de ciudadanos en la educación superior. Esta concepción supera la visión del ingreso planteado por la accesibilidad tan reclamada hoy por nuestra sociedad.

⁵ En esta oportunidad, se utiliza el término "situación de discapacidad", con la finalidad de explicar que esta condición es una situación que resulta de los contextos donde los sujetos participan, lo cual desde el modelo social estable que la discapacidad ya no es una explicación biomédica, sino que una explicación social, derivada de los múltiples contextos donde del sujeto participa y las barreras que la sociedad le impone (Oliver, 1991). Si bien, Pantano (2005) afirma que este nuevo marco conceptual devela una preocupación sobre ciertas condiciones generales, tanto cuantitativas como cualitativas, que la discapacidad incorpora como atributos objetivos en un contexto particular.

trucción de justicia social instaladas al interior de la estructura social y educativa, han resultado ineficaces sobre la necesidad de legitimar al sujeto al interior de los principales dilemas, que en la actualidad cruzan las ciencias de la educación y a las ciencias sociales, especialmente, por adoptar nuevas formas de presentación y nuevas construcciones simbólicas, respecto de aquellas ideas basales que sustentan dicha construcción de justicia social.

Resulta de conocimiento común, las estrategias dispuestas durante los últimos años en materia de superación de la desigualdad, la exclusión y la desventaja social por parte de casi todos los estados a nivel mundial, quiénes coincidentemente, sostienen la aspiración cualitativa de mejorar dichas problemáticas, bajo un modelo educativo y social que respuesta a todos sus ciudadanos.

Sin duda, son estos marco ideológicos, los que nos invitan a cuestionar la efectividad y pertinencia de un modelo sociopolítico basado en todos los estudiantes, tensionándonos sobre: ¿quiénes son "todos" los estudiantes objetos de esta reparación?, ¿es, ésta producción discursiva, una nueva forma de demarcar la diferencia como una propiedad a potenciar? o bien, ¿es un nuevo campo hegemónico basado en el pseudo-reconocimiento de la singularidad que inscribe a todos los seres humanos?

Tradicionalmente, la producción discursiva en materia de inclusión de personas en situación de discapacidad en cualquiera de los tramos y niveles del sistema educativo nacional e internacional, han sido avalados y sustentados mediante múltiples cuerpos jurídicos e instrumentos normativos en materia de derechos humanos. Si bien, esto representa un avance cualitativo relevante en materia de reconocimiento, ofrece en su naturaleza político-filosófica (Orlandi, 2012) un campo de contradicciones que

tienden a neutralizan a dicho sujeto que buscan significar bajo el discurso de la inclusión.

Para Foucault (1998) esta oscilación discursiva de reconocimiento y legitimación, devela la principal tensión de todo código de ordenación, el que en sí mismo, tiende a demarcar la oficialización de toda norma jurídica como único elemento de comprensión sobre las desigualdades sociales y educativas que condicionan a tales colectivos de ciudadanos, permitiendo visibilizar la omisión del sujeto al interior de su discurso.

Si bien, la ausencia sobre la categoría de sujeto en la circulación discursiva contemporánea, no constituye un campo de discusión actual, debido a ser evidenciado y profundizado por Zemelman, nos enfrenta a un cuestionamiento profundo sobre los sistemas de disposiciones estructurantes y estructuradores, que condicionan y naturalizan las sensibilidades de todos los actores sociales hoy en materia de inclusión.

A pesar del devenir ontológico que supone el discurso de la inclusión, cabe preguntarse por qué los sistemas de representación y construcción desarrollados especialmente por el mundo académico, recurren irrestrictamente a sobre valorar los viejos universalismos negadores de las diferencias, por sobre la capacidad de recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo (Zemelman, 1998).

Se presenta así, un sistema de deliberación basado en una "matriz histórico-crítica que actuará de hilo conductor, lo que supone pensar la realidad en constante movimiento y en relación con el devenir histórico que implican tales cambios, rupturas y contradicciones. Resulta necesario, entonces, trascender lo inmediato, lo fenoménico, la pseudoconcreción, de forma de lograr aproximarse a la esencia misma de esta problemática" (Míguez, 2012:13).

Curiosamente, las estructuras de discusión que sustentan el discurso de la

inclusión a la luz del siglo XXI, reflejan un cierto estancamiento sobre su naturaleza epistémica y gnoseológica, por no afirmar, la existencia de un estatus científico impreciso en la materia (Ocampo, 2012). Este carácter de imprecisión, es sin duda, uno de los elementos comprensivos más relevantes, para entender el reducido campo de problematización y reflexión, que la ciencia educativa contemporánea ha efectuado en este contexto.

En enfoque paradigmático, produce un marco de reconocimiento que contribuye a sentar las bases de un enfoque que ampara a los diferentes, a los anormales y a los diversos puestos en la estructura social (Goffman, 1989), instaurando una cierta naturalización encubierta como campo de discusión. En contraste, no logra gestionar un marco de equidad e igualdad coherente al interior de un sistema de sustentación teórico y social de mayor amplitud, reproduciendo nuevas formas de segregación y exclusión, bajo un enfoque socioeducativo esperanzador y contradictorio en sus fines y funciones sociopedagógicas (Ocampo, 2012).

Actualmente, el discurso orientador en materia de *Educación Inclusiva* o *Educación Para Todos*, radica en la capacidad para educar a la diversidad, develando la existencia de un marco de pseudoesperanza, que promueve la peor de las alineaciones, es decir, "no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro, es tener que producir al otro en ausencia del otro y, por lo tanto, ser enviado continuamente a uno mismo y a la imagen de uno mismo. No es a causa de la alineación, sino del fin de la alineación y de la desaparición virtual del otro" (Baudrillard, 2000:37).

La perspectiva estructuralista desarrollada por Bourdieu (2000), asume que ésta contradicción y virtualización de tipo discursivo-ideológica en torno a la diversidad, introduce un cierto travestismo discursivo en cuanto a su abordaje. Esto es, asume un sentido práctico o de cierta natura-

lización sobre el constructo, actuando como un mecanismo restrictor sobre su sustancia filosófica y epistémica. Lo que sin duda, contribuye a demarcar nuevas formas de imposición ideológica y nuevos actos de distinción social⁶ en la compleja relación sujeto-estructura.

Cabe advertir que esta complejización queda definida por *"un cierto mecanismo que reconoce a los sujetos como inconscientes o con una falsa consciencia, en términos del marxismo más mecanicista, no excluye la necesidad de completar el análisis de los elementos emergentes y contra-hegemónicos, en términos neogramscianos, que intervienen en la discusión acerca de los sujetos, las conciencias y las prácticas sociales"* (Kaplan, 2007:25) vinculadas a la legitimación de todos los ciudadanos al interior de la educación superior.

Son estas concepciones, las que demuestran la ausencia de un sistema de sustentación epistemológica para hablar y referirse a la Inclusión desde la ciencia educativa actual. Si bien, éstas concepciones se *"... asocian tradicionalmente al temor de caer en viejas posiciones aprioristas y normativas sobre el objeto, lo cual resulta muy problemático para una disciplina social compleja y no enteramente reconocida, que aborda un campo sociocultural tan disputado como es el educativo"* (Martín, 2006:34).

La construcción y desnaturalización de un pseudo-status epistemológico asociado al paradigma de "Educación Inclusiva" o "Para Todos" demuestra un cierto grado de definición al respecto, derivando en respuestas educativas desajustadas e impertinentes a las bases filo-antropológicas del enfoque, perpetuando un debate abierto, necesario pero carente de un sustrato epistémico de mayor especificidad y amplitud.

Estas premisas demuestran un status epistémico "impreciso" y "ambiguo", caracterizado por un escaso nivel de autonomía y heterogeneidad, en cuanto a la gestión de sus constructos más elementales, tales como: *diversidad* (igual a otredad y no a connaturalidad), *inclu-*

sión (igual a otredad, exclusión o marginación en vez de legitimación y resignificación), *igualdad* (entendida como norma y normalización y no como una visión basada en la concepción de que ser diferentes es lo normal y lo anormal es ser iguales), demostrando un cierto margen de producción y circulación discursiva de baja estructuración, autonomía, escaso prestigio científico e indiferencia epistémica sobre la misma.

Al observar la pluralidad de enfoques, modelos y perspectivas teóricas asociadas al movimiento de "Inclusión" o "Educación Para Todos", queda en evidencia que la situacionalidad actual y proyectiva de la misma, la que acentúa nuevas formas de exclusión, marginación y crisis en cuanto a la comprensión de su naturaleza epistemológica y por ende, de la gestión de su respuesta educativa. Se agrega además, un cierto grado de preocupación por la dilucidación del objeto de estudio distintivo de la disciplina ha pasado a un segundo plano o ha sido rechazada por impropcedente (Martín, 2006).

El carácter de ausentismo o vacío epistémico en materia de inclusión, *"promociona un modelo de desplazamiento de avanza constantemente hacia un tratamiento sobre el objeto de estudio por encima de problemáticas de mayor relevancia para la epistemología contemporánea, considerando la situación de su status epistemológico o cuáles son las razones que lo han conducido a la situación en que se encuentra, ya sean éstas razones de orden teórico, histórico, político, económico, ideológico, etc., y si, como postulamos, se ha alcanzado recientemente a construir un objeto u enfoque teórico-epistemológico específico, debemos preguntarnos, cuáles son las condiciones que lo han hecho posible o bien, han imposibilitado su restricción"* (Martín, 2006:47).

Glaser y Strauss (1967) explican que la ausencia de un sistema de sustentación, imposibilitaría la instauración de un campo científico coherente para discutir sobre el objeto, en este caso, sobre la constructividad de las bases

epistémicas que sustentan en el enfoque de Educación Para Todos (EPT). Lo que resulta en la articulación de ciertos cuerpos de conocimientos desajustados o híbridos para abordar una perspectiva y un posicionamiento incoherente a las reales problemáticas de un enfoque prometedor (Ocampo, 2012) en materia de educación y derechos humanos.

Es, en esta ausencia, de tipo epistemológica, que las disposiciones sobre un cierto nivel de constructividad de un posicionamiento ideológico en la materia, operaría como una construcción simbólica externa a la ciencia educativa actual, condicionando los posicionamientos subjetivos de quienes habitan el sistema educativo en general y, perpetuando nuevos marcos de resistencia y relegamiento instruidos bajo el discurso de la supuesta igualdad de oportunidades (Dubet, 2012).

Sobre el autor:

Profesor del Departamento de Educación, Universidad Los Leones, Instituto Profesional de Providencia e Instituto Profesional de Chile. Ha sido académico del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, Mayor, UDLA, UISEK.

El profesor Ocampo es Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada, Máster (c) en Integración Social de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y Doctor (c) en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Actualmente imparte clases en Pre y Postgrado en materia de Inclusión socioeducativa, Diversidad, Didáctica General y NEE, Evaluación para la Diversidad, Currículum, Metodología Cualitativa de Investigación, Dirección de Tesis, Didáctica de la Lectura, Inv. Evaluativa de la Lectura, Gramática, Expresión Oral y Escrita, Didáctica de la Literacidad, entre otros. Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado *Mejorar la Escuela Inclusiva*, así como de más de 30 artículos en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional.

Ha dictado conferencias y conferencias magistrales en México y Chile, ha integrado paneles de experto en México, Chile y Argentina y presentado ponencias y/o comunicaciones en España, Argentina, EEUU, México, Chile, Brasil.

REFERENCIAS

- Barton, L. (1998).** *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L., Oliver, M. (1992).** *Changing the social relations of research production?*, *Disability, Handicap y Society*, Vol. 7, N°2, 101-110.
- Baudrillard, J. (2000).** *Figuras de alteridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bourdieu, P. (2000).** *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. (2006).** "El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación". Disponible en: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Brogna_profesionales.pdf Consultado el: 2 de Noviembre del 2013.
- Castañares, W. (2003).** *La teoría de la justicia de John Rawls*. *Ars Médica*. Revista de Humanidades. Vol. 1: P.p.: 103-110.
- Dubet, F. (2012).** *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, I. (2004).** *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>. Consultado el: 7 de Octubre del 2013.
- Foucault, M. (1998).** *Los Anormales*. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.
- Fulcher, G. (1989).** *Disabling Policies?, A comparative Approach to Education Policy and Disability*. Lewes, Falmer Press.
- Goffman, E. (1989).** *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967).** *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.
- Kaplan, C. (2007).** *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martín, A. (2006).** *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la Educación*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Filosofía mención en Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Chile. [Consultado: 08.11.2013] <<http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113590/cs39-martina284.pdf?sequence=1> >
- Míguez, N. (2012).** *Del dicho al hecho. Políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Ocampo, A. (2012).** *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Madrid: EAE.
- Ocampo, A. (2013).** *De universidades comprometidas con las demandas de su tiempo a Universidades Inclusivas, en Discapacidad en Latinoamérica. Voces y Experiencias Universitaria*. Coord. Pérez, L., Fernández, A. y Katz, S. Pp.169-177. Editorial Universidad de La Plata. Buenos Aires, Argentina. http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/katz_Discapacidad.pdf Consultado el 22 de enero de 2014.
- Orlandi, E. (2012).** *Análisis de Discurso: procedimientos y principios*. Santiago: LOM.
- Pecheux, M. (1975).** *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod.
- Van Dijk, T. (1993).** *Elite discourse and racism*. Newbury Park: Sage Publications.
- Zemelman, H. (1998).** *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

CLIMA ORGANIZACIONAL EN LOS DOCENTES

Caso Escuela Comercial Práctica

34

Arrieta Díaz Delia

email: darrietad@hotmail.com

**Figueroa González Ernesto
Geovani**

email: geovanifigueroa@yahoo.es

Martínez Romero Janeth

email: janethm_13@hotmail.com

Sotelo Asef Jesús Guillermo

email: chuy_sotelo@hotmail.com

*Adscritos a la Facultad de Economía,
Contaduría y Administración.
Universidad Juárez del Estado de
Durango*

Resumen

El clima organizacional representa el cuadro más amplio de la influencia ambiental sobre la motivación, es la calidad del ambiente organizacional que se observa o experimenta por los participantes de la organización y la forma en que esa conducta afecta e influencia el desempeño de la misma. Derivado de la importancia y trascendencia del clima organizacional en las instituciones, en el trabajo actual se estudia sobre este tema en la Escuela Comercial Práctica (ECP) de la UJED, con el objetivo de analizar la apreciación de los docentes sobre el clima organizacional. Para la investigación se utilizó la teoría del clima organizacional de Rensis Likert denominado Sistemas de Administración, el cual estudia la conducta del líder con las variables: proceso decisorio, sistema de comunicación, relación personal, sistema de recompensas y sanciones.

En este trabajo se manejó el enfoque cuantitativo, para la recolección de datos se usó la prueba EDCO aplicándola a 51 docentes. Al cuantificar resultó un total de 8,339 puntos los cuales se considera un nivel alto en clima organizacional. De las 8 subescalas en las que se divide el instrumento la más alta fue el sentido de pertenencia obteniendo 1146 puntos y el más bajo fue la estabilidad con 910 puntos, esto podría pasar por que la temporalidad es un factor que los empleados perciben como amenaza a su trabajo. Así mismo el personal a pesar de no tener estabilidad tiene un alto sentido de pertenencia institucional.

Palabras clave: docentes, clima organizacional.

Abstract

The organizational climate overview represents the most comprehensive scoreboard of the environmental influence on the motivation, is the quality of the organizational environment that is observed or experienced by the participants of the Organization and the way in which such conduct affects and influences the performance of it. Derived from the importance and significance of the organizational climate in institutions, in the current article this topic is studied in the school of the commercial practice (ECP) of the UJED, aiming to analyze the appreciation of teachers on the organizational climate. The theory of organizational climate of Rensis Likert called management systems, which studies the behavior of the leader with the variables: decision making process, communication system, personal relationship, rewards system and penalties system was used. In this study the quantitative approach was used and data was collected through the EDCO test applied to 51 teachers.

After quantifying it, the results added up to a total of 8339 points which is considered a high level in the organizational climate. Of the 8 subscales in which the instrument is divided in the highest was the sense of belonging with 1146 points, this the lowest was sta-

bility with 910 points, this may happen because temporality is factor that employees perceive as a threat to their work, likewise the staff, despite not having stability has a high sense of institutional belonging.

Key words: teachers, organizational climate.

Introducción

Desde que el hombre apareció en la tierra ha necesitado de ayuda para permanecer vivo y conseguir el logro de sus labores cotidianas utilizando una ordenación en ellas. La organización tiene antecedentes desde, la época primitiva. De acuerdo a Münch y García (2006) en esta época, las personas que integraban las aldeas o tribus trabajaban diferentes tareas como la caza, pesca y recolección. Al trabajar en grupo surgió la organización dada por la necesidad y limitaciones físicas de no contar con la suficiente fuerza para el logro de labores arduas, los individuos no podían hacerlo solos, surgiendo así la necesidad de agruparse para facilitar estas actividades y complacer necesidades básicas como la alimentación.

Para definir el concepto de organización (Koontz, Weihrich y Cannice, 2008 p.4) definen "Organización es un grupo de personas que trabajan juntas para crear un superávit". Todas las organizaciones son distintas en cuanto a tamaño, giro, estructura, misión, visión, objetivos etc. Pero existen algunos obstáculos internos y externos que pueden llegar a estropear la integración del personal. En cualquier organización son esenciales las relaciones entre las personas que laboran en ella, al mismo tiempo sirven para mantener y mejorar su comportamiento organizacional. Rachman, Mescon, Bovée y Thill (1996, p. 257) expresan: "El termino relaciones humanas alude al modo en que las personas interactúan en una organización de negocios en estas condiciones, las relaciones humanas están determinadas por la cultura organizacional y las

prácticas directivas así como por otras fuerzas generales"

La dirección y la gerencia son dos distintos y sistemas complementarios de la acción y cada uno tiene su propia finalidad y actividades características. Ambas son necesarias para el éxito en un ambiente de negocios cada vez más complejo y cambiante (Kotter, 1990 citado por Berta Madrigal, 2005). Además el liderazgo es otra parte importante para que se pueda tener un clima organizacional adecuado "El arte o proceso de influir en las personas para que participen dispuestos y con entusiasmo hacia el logro de las metas de grupo" (Koontz, et al, 2008 p.440)

El ejecutivo, para poner en marcha sus planes, necesita sistemas de comunicación eficaces; cualquier información mal expresada origina confusiones y errores, que disminuyen el rendimiento del grupo y que van en detrimento del logro de los objetivos.

Davis y Newstrom (2003, p.55) definen: "La comunicación es la transferencia de información y su comprensión entre una persona y otra. Es una forma de ponerse en contacto con otros mediante la transmisión de ideas, hechos, pensamientos sentimientos y valores". La comunicación consta de tres elementos básicos: emisor, transmisor y receptor. El objetivo de la comunicación es que el emisor al entablar una conversación con uno o varios receptores comprendan el mensaje de manera clara como lo quiere el emisor. Cualquier falla en esta red de comunicación implica la alteración de la información.

Los administradores deben conocer la importancia de aprovechar los factores humanos y de motivación que los empleados necesitan, para poder dar un mejor resultado para la organización, como lo es la contribución a las metas, el trabajo en equipo, el cumplimiento de los objetivos comunes, etcétera.

Las motivaciones humanas se basan en necesidades, que varían en intensidad y entre los individuos. Una de las técni-

cas que se utilizan para lograr que las personas sientan una mayor estimulación en su trabajo es practicando la motivación. Existen algunos elementos que constituyen el medio ambiente específico de una organización y que es percibido por sus integrantes, es lo que se denomina "clima organizacional". Esta captación de estímulos e información proveniente del ambiente laboral es procesada y genera sensaciones, reflexiones y acciones.

Idalberto Chiavenato (2006) define que el concepto de clima organizacional representa el cuadro más amplio de la influencia ambiental sobre la motivación. El clima organizacional es la calidad o propiedad del ambiente organizacional que se observa o experimenta por los participantes de la organización y que influencia su conducta. El ambiente organizacional presenta ciertas propiedades que pueden provocar motivación para determinadas conductas. Así, las dimensiones del clima organizacional son: Estructura organizacional, Responsabilidad, Riesgos, Recompensas, Calor y apoyo, Conflicto.

Esas son las principales dimensiones del clima organizacional, diferentes climas organizacionales pueden crearse por medio de variaciones en algunas de esas dimensiones. Lo más importante es el clima organizacional tiene una influencia poderosa en la motivación de las personas y sobre el desempeño y la satisfacción del trabajo. A partir de 1946 Rensis Likert, psicólogo norteamericano, realizó una serie de investigaciones para el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Michigan, pretendiendo explicar el liderazgo. Dichos estudios se realizaron inicialmente con empleados de oficina de una gran empresa aseguradora; gracias a ellos se observó que había diferentes estilos de liderazgo asociados a diversos niveles de productividad.

Los departamentos en los que había más alta productividad eran dirigidos con estilos diferentes a aquellos cuyo índice era menor.

Las características básicas en los departamentos con productividad más elevada eran que los supervisores delegaban más autoridad, ejercían una supervisión más flexible y mostraban interés por la vida personal y bienestar de sus subordinados. Al obtener los resultados semejantes en otros estudios, Likert concluyó que los supervisores que se orientaban hacia un mayor interés por sus subordinados más que por la tarea, eran superiores en productividad que los que anteponian el interés por la tarea, por lo cual sus subordinados mostraban una moral más baja y menos satisfacción por su trabajo.

Para medir el ambiente organizacional, que está determinado fundamentalmente, según Likert, por el estilo de Liderazgo, propuso un modelo para estudiar la conducta del líder basado en lo que denominó: "Sistemas de Administración", que describen los diferentes tipos de líder.

Likert estudió a miles de líderes y empleados de organizaciones comerciales, gubernamentales y médicas para llegar a sus conclusiones. Catalogó la dirección en 4 sistemas y se relacionan con cuatro variables: 1. Proceso decisorio; 2. Sistema de comunicación; 3. Relación personal y 4. Sistema de recompensas y sanciones

Sistema 1 "Autoritario coercitivo". Es un sistema administrativo autocrático y fuerte, coercitivo y arbitrario, que controla rígidamente todo lo que ocurre dentro de la organización. Es el sistema más duro y cerrado

Sistema 2 "Autoritario benevolente". Es un sistema administrativo autoritario que consiste de una variación atenuada del sistema 1. En esencia, es un sistema 1 con más condescendiente y menos estricto.

Sistema 3 "Consultivo". Se trata de un sistema que tiende más para el lado participativo que para el lado autocrático e impositivo, como en los dos sis-

temas anteriores. Representa un ablandamiento gradual de la arbitrariedad organizacional.

Sistema 4 "Participativo". Es el sistema democrático por excelencia. Es el más abierto de todos los sistemas.

Objetivo

Analizar la percepción del clima organizacional de los docentes en la Escuela Comercial Práctica de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Método

El tipo de estudio que se utilizará es de tipo descriptivo y un método cuantitativo; las variables solo se escriben y se contabilizan, se pueden establecer relación entre variables. Méndez (2006) encontró que en el estudio descriptivo se identifican características del universo de investigación, se señalan formas de conducta y actitudes del total de la población investigada, se establecen comportamientos concretos y se descubre y comprueba la asociación entre variables de investigación. Además se basa en el uso de la escala de Likert. La escala de Likert es un instrumento que puede medir percepciones y conductas humanas de forma cuantitativa.

Población

Para el enfoque cuantitativo, las poblaciones deben situarse claramente entorno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo. Hernández, Fernández y Baptista (2003). En este estudio no se delimito la población por el número pequeño que se tiene como universo, siendo la población 53 docentes de la ECP de la UJED. El total del personal encuestado solo correspondió a 51 dando un total de 96.22 % del universo.

Instrumento

Con el estudio del clima organizacional en una organización se pretende identificar un parámetro a nivel general sobre la percepción que los individuos tienen dentro de la organización. Adicionalmente proporcionar retroalimentación acerca de los procesos que determinan los comportamientos organiza-

cionales, permitiendo introducir cambios planificados tanto en las actitudes y conductas de los miembros, como en la estructura organizacional o en uno o más de los subsistemas que la componen.

Nombre del instrumento: Escala de Clima Organizacional (EDCO)
Autores: Acero Yusset, Echeverri Lina María, Lizarazo Sandra, Quevedo Ana Judith y Sanabria Bibiana. Procedencia: Santafé de Bogotá, D.C. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Un puntaje alto indica una alta frecuencia, relacionado con un buen clima organizacional y un puntaje bajo indica una baja frecuencia, relacionado con problemas dentro de la organización.

Grupo de referencia (población destinataria): la EDCO va dirigida a integrantes de una organización educativa, en este caso, los docentes de la ECP de la UJED.

Escalas: para determinar si el clima organizacional puntúa entre alto, medio o bajo se realizará de la siguiente forma: entre el puntaje mínimo y el máximo posible (40 y 200)

Subescalas: En EDCO hay subescalas que valoran características específicas del clima organizacional como son: Relaciones interpersonales, estilo de dirección, sentido de pertenencia, retribución, disponibilidad de recursos, estabilidad, claridad y coherencia en la dirección, valores colectivos.

Confiabilidad del instrumento

Para el cálculo se la confiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach. Este coeficiente desarrollado por J.L. Cronbach requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores entre 0 y 1 que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y

consistentes. Hernández et. al. (2003). Se calculó el alfa de Cronbach dando resultado 0.88 Por lo cual se deduce que el instrumento aplicado si tiene confiabilidad.

Fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

K: El número de ítems

Vi: Sumatoria de varianzas de los ítems

Vt: Varianza de la suma de los ítems

α: Coeficiente de Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{8}{8-1} \left[1 - \frac{104.6}{471.58} \right]$$

$$\alpha = 1.14 [1 - 0.22]$$

$$\alpha = 1.14 [0.78]$$

Alfa de Cronbach = 0.8894

Técnicas de análisis de datos

“Las técnicas son los medios empleados para recolectar la información” (Méndez, 2006, p. 248) En la investigación a realizar se utilizarán técnicas e instrumentos para la recolección de información como lo son: la entrevista, el cuestionario y además se utilizarán cuestionarios de tipo cerrado para obtener información más precisa en los puntos a investigar, “el cuestionario supone su aplicación a una población bastante homogénea, con niveles similares y problemática semejante”. Para obtener los resultados obtenidos en la encuesta, y para la tabulación de esta información de manera estadística se utilizó el Software Minitab.

Resultados respecto al clima organizacional

Se usan ítems positivos y negativos que abordan temas similares, pero en sentido contrario, lo que nos permite confirmar la percepción de los sujetos cuestionados.

Escalas: para determinar si el clima organizacional puntúa entre alto, medio o bajo se realizará de la siguiente forma: entre el puntaje mínimo y el

máximo posible (40 y 200), se establecen 3 intervalos de igual tamaño dividiendo la diferencia de los dos puntajes entre 3 y a partir del puntaje mínimo se suma el resultado. En esta investigación se hizo una recolección de datos de los cuales se aplicaron 51 instrumentos, con los cuales se obtuvo la siguiente distribución de puntaje:

Nivel	Nivel bajo	Nivel promedio	Nivel alto
Puntuación	40-93	94-147	148-200
No. Instrumentos	51	51	51
Puntuación Total	2,040-4,743	4,794-7,497	7,548-10,200

Rango de puntuación por niveles del clima organizacional

Relaciones Interpersonales (ítem 1-5)	1060 puntos
Estilos de dirección (ítem 6-10)	1078 puntos
Retribución (ítem 11-15)	1038 puntos
Sentido de pertenencia (ítem 16-20)	1146 puntos
Disponibilidad de recursos (ítem 21-25)	1090 puntos
Estabilidad (ítem 26-30)	910 puntos
Claridad y coherencia en la dirección (ítem 31-35)	1017 puntos
Valores colectivos (ítem 36-40)	1000 puntos
Suma total	8339 puntos

La suma total del puntaje obtenido de los ítems del 1 al 40 es de 8,339 puntos, que está en el rango de 7,548-10,200 el cual corresponde al “nivel alto” de clima organizacional. En la prueba EDCO hay 8 subescalas por lo tanto que se efectúa un ajuste en la puntuación de la siguiente manera:

Nivel	Nivel bajo	Nivel promedio	Nivel alto
Puntuación	5-11.62	11.75-18.37	18.5-25
No. Instrumentos	51	51	51
Puntuación Total	255-592.62	599.25-936.87	943.5-1275

Rango de puntuación por subescalas del clima organizacional

Las 8 subescalas que valoran características específicas del clima organizacional, las cuales son:

1. Relaciones interpersonales (ítems del 1 al 5) Se obtuvo una suma total de los ítems correspondientes a este grupo con 1,060 puntos, que cae en el rango de 943.5-1275 por lo tanto se tiene un nivel alto en lo que concierne a relaciones interpersonales.

2. Estilos de dirección (ítems del 6 al 10) Se obtuvo una suma total de los ítems correspondientes a este grupo con 1,078 puntos, que cae en el rango de 943.5-1275 por lo tanto se tiene un nivel alto en lo que concierne a estilos de dirección.

3. Retribución (ítems del 11 al 15) Se obtuvo una suma total de los ítems correspondientes a este grupo con 1,038 puntos, que cae en el rango de 943.5-1275 por lo tanto se tiene un nivel alto en lo que concierne a retribución.

4. Sentido de pertenencia (ítems del 16 al 20) Se obtuvo una suma total de los ítems correspondientes a este grupo con 1,146 puntos, que cae en el rango de 943.5-1275 por lo tanto se tiene un nivel alto en lo que concierne a sentido de pertenencia.

5. Disponibilidad de recursos (ítems del 21 al 25) Se obtuvo una suma total de los ítems correspondientes a este grupo con 1,090 puntos, que cae en el rango de 943.5-1275 por lo tanto se tiene un nivel alto en lo que concierne a disponibilidad de recursos.

6. Estabilidad (ítems del 26 al 30) Se obtuvo una suma total de los ítems correspondientes a este grupo con 910 puntos, que cae en el rango de 599.25-936.87 por lo tanto se tiene un nivel promedio en lo que concierne a estabilidad.

7. Claridad y coherencia en la dirección (ítems del 31 al 35) Se obtuvo una suma total de los ítems correspondientes a este grupo con 1,017 puntos, que cae en el rango de 943.5-1275 por lo tanto se

tiene un nivel alto en lo que concierne a valores colectivos.

Conclusiones

El clima organizacional en general obtuvo un nivel alto, la Escuela Comercial Práctica tiene una visión próspera para lograr que se desarrolle de una manera favorable. El sentido de pertenencia fue el principal reflejo de que el personal que labora en la ECP se siente parte de ella, además de estar dispuestos a colaborar con los objetivos planteados para un mejor futuro y desarrollo.

En la disponibilidad de recursos se observó que los materiales de trabajo se intentan mantener en buenas condiciones para que los trabajadores puedan desarrollar su labor cotidianamente.

En el aspecto que se obtuvo también puntaje alto es en los estilos de dirección, esto se reflejó en las escalas teniendo el tercer lugar de la puntuación, los trabajadores aprecian el estilo de dirección de una manera positiva, perciben sustento y confianza.

En el aspecto de las relaciones interpersonales se observó que los trabajadores tienen buena relación entre ellos y con los niveles superiores e inferiores, esto permite que la escuela sea un lugar de trabajo grato.

La claridad y coherencia en la dirección, en este aspecto se observa como la dirección tiene bien determinados sus objetivos y obtuvo un nivel bueno, pero cierto porcentaje de los trabajadores ni siquiera se enteran de las tareas que hay por cumplir, por lo que sería recomendable que se difundiera un poco más los logros de la escuela. En la subescala de retribución, la mayoría de los trabajadores están de acuerdo con el pago que reciben por su trabajo, por las retribuciones de salud casi la mitad de los encuestados no están conformes; este es un punto en el cual los directivos podrían hacer una gestión y mejorar este servicio, se puede tomar en cuenta que una de las

cuestiones por las que no se desarrollan totalmente los profesores es por las políticas que maneja la escuela. Valores colectivos está en el penúltimo lugar en las 8 subescalas, aquí se percibe que si existe trabajo en equipo, y que el personal tiene participación, respeto y apoyo con los demás. También se mostró que se tiene una confrontación a los errores y problemas que surgen.

Estabilidad fue el único rubro que está en el nivel promedio, este punto es muy importante porque siempre se contrata personal temporal, por tiempo determinado, lo que hace que los trabajadores se sientan inseguros e inestables, ya que para tener una base el personal docente depende mucho si hay vacantes para concursar por alguna materia.

REFERENCIAS

- Andrade Sánchez Eduardo J. (2006)** *Teoría General Del Estado*. Segunda Edición, Oxford University Press México
- Ascary Aguillon Álvaro, Peña Moreno José Armando. (2006)** *Aprendiendo Y Aplicando La Investigación*. México Editorial Trillas
- Chiavenato Idalberto. (1999)** *Administración De Recursos Humanos 5ª Edición*. Bogotá Editorial Mc Graw Hill
- Chiavenato Idalberto. (2006)**. *Introducción A La Teoría General De La Administración 7ª Edición*. Editorial Mc Graw Hill
- Davis Keith, Newstron John W. (2003)** *Comportamiento Humano En El Trabajo 11ª Edición*. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A De C.V.
- Gallegos José Ignacio (1981)** *Historia De La Universidad Juárez Del Estado De Durango*. Segundo Tomo, Sin Editorial.
- Hernández, Fernández Y Baptista. (2003)** *Metodología De La Investigación*, Editorial Mc Graw-Hill.
http://www.ujed.mx/portal/Publico/UJED_Historia.aspx consultada el día 7 de noviembre de 2011
- Koontz Harold, Weihrich Heinz. Administración Una Perspectiva Global, (1998) 11ª Edición**. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. De C.V.
- Koontz Harold, Weihrich Heinz, Cannice Mark Administración Una Perspectiva Global Y Empresarial (2008) 11ª Edición**. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana
- Llaneza Álvarez F. Javier (2007)** *Ergonomía Y Psicología Aplicada*. 8ª Edición. Editorial Lex Nova S.A.
- Madrigal, Berta (2005)** *Liderazgo Enseñanza Y Aprendizaje*. México: Editorial McGraw Hill Interamericana
- Mason Robert, Lind Douglas, Marchal William (2002)** *Estadística Para Administración Y Economía* 10ª Edición. Editorial Alfa omega
- Méndez, Carlos E. (2006)** *Metodología: Diseño Y Desarrollo Del Proceso De Investigación Con Énfasis En Ciencias Empresariales*, Bogotá, Editorial Limusa.
- Münch Galindo Lourdes, García José G. (2006)** *Fundamentos De Administración 7ª Edición* Editorial México Trillas.
- Pacheco Rojas José de la Cruz (2008)** *Edificio Central De La Universidad Juárez Del Estado De Durango*. Primera edición. Editorial UJED.
- Plan de Desarrollo 2011-2016 de la Escuela Comercial Práctica.**
- Rachman David J., Mescon Michael H., Courtland L. Bovée Y John V. Thill. (1996)** *Introducción A Los Negocios*. Octava Edición, Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. De C.V.
- Robbins Stephen P. (1996)** *Comportamiento Organizacional Teoría Y Práctica Séptima Edición*, Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.

El presente instrumento tiene por objeto conocer el clima organizacional en la Escuela Comercial Practica de la UJED desde una perspectiva científica, los datos arrojados serán estrictamente confidenciales y anónimos. La información será sistematizada pero nunca se darán a conocer datos individuales. Te pedimos contestar de manera sincera sin dejar ninguna pregunta por contestar. Gracias.

1.- Favor de contestar de manera clara y legible con tinta:

Edad _____ años.

Sexo: 1 (masculino), 2 (femenino)

Trabajador: 1 (académico)

Académico de: a) tiempo completo, b) medio tiempo, c) hora semana mes

Antigüedad _____ años.

2.- A continuación se presenta una serie de preguntas, favor de leerlas cuidadosamente y contestarlas TODAS eligiendo SÓLO UNA RESPUESTA marcando con una X sobre la opción con la cual este de acuerdo, como se muestra en el siguiente ejemplo:
Mis compañeros crean una atmósfera de confianza en el grupo de trabajo:

Siempre	Casi siempre X	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
---------	-----------------------	---------------	-----------------	-------

1.- Mis compañeros de trabajo tienen en cuenta mis opiniones:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
2.- Soy aceptado por mis compañeros de trabajo:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
3.- Los compañeros de trabajo son distantes conmigo:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
4.- Los compañeros de trabajo me hacen sentir incomodo(a):	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
5.- Los compañeros de trabajo valoran mis aportaciones:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
6.- La dirección de mi escuela crea una atmósfera de confianza con los compañeros de trabajo:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
7.- Los directivos son mal educados	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
8.- Los directivos generalmente apoyan las decisiones que tomo:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
9.- Las órdenes dictadas por la dirección son arbitrarias:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
10.- La dirección desconfía de mí y mis compañeros de trabajo:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
11.- Entiendo bien los beneficios que obtengo de la escuela:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
12.- Los beneficios de salud que recibo de mi trabajo en la UJED satisfacen mis necesidades:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
13.- Estoy de acuerdo con el salario que recibo por mi trabajo en la escuela:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
14.- Mis aspiraciones se ven frustradas por las políticas o directivas de la escuela:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
15.- Los servicios de salud que recibo por mi trabajo en la escuela son deficientes:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
16.- Realmente me interesa el futuro de la escuela:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
17.- Recomendando a mis amigos la escuela como un excelente sitio de trabajo:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
18.- Me avergüenza decir que soy parte de la escuela:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
19.- Sin remuneración no trabajo horas extras:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
20.- Sería más feliz en otra escuela:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
21.- Dispongo del espacio adecuado para realizar mi trabajo:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
22.- El ambiente físico de mi sitio de trabajo es adecuado:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
23.- El entorno físico de mi sitio de trabajo dificulta la labor que desarrollo:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
24.- Es difícil tener acceso a la información para realizar mi trabajo:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
25.- Los apoyos para realizar mi trabajo son deficientes:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
26.- La escuela se deshace del personal sin tener en cuenta su desempeño:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
27.- La escuela brinda estabilidad laboral:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
28.- La escuela contrata personal temporal:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
29.- La permanencia en el trabajo depende de preferencias personales:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
30.- De mi buen desempeño depende la permanencia en mi trabajo:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
31.- Entiendo de manera clara las metas de la escuela:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
32.- Conozco bien como la escuela está logrando sus metas:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
33.- Algunas tareas asignadas tienen poca relación con las metas:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
34.- Los directivos no dan a conocer los logros de la escuela:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
35.- Las metas de la escuela son poco entendibles:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
36.- El trabajo en equipo con otras áreas de la escuela (academias o dependencias) es bueno:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
37.- Las otras dependencias de la escuela responden bien a mis necesidades laborales:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
38.- Cuando necesito información de la escuela o de las otras dependencias de la escuela, la puedo conseguir fácilmente	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1
39.- Cuando las cosas salen mal las dependencias de la escuela son rápidas en culpar a las otras:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 4	Nunca 5
40.- Las dependencias de la escuela resuelven problemas en lugar de responsabilizar a otras:	Siempre 5	Casi siempre 4	Algunas Veces 3	Muy pocas Veces 2	Nunca 1

El aprendizaje que surge de la experiencia

Francisco Estrada Reyes
aguila_karma@hotmail.com

Glafira Herrera Ibarra
glafis_@hotmail.com

Celestino Galván Sifuentes
celestinogalvan@hotmail.com

Lucina Gallegos Ramos
ragalu_2014@hotmail.com¹

Edmundo Ovidio González Campa
vi_people@live.com.mx

41

Presentación

El sentido social más amplio de la educación es sin duda la transformación de la sociedad, y es a través del conocimiento que se adquiere como experiencia de aprendizaje, el medio de evolución de la comunidad. Así la comunidad, espacio incluyente de las instituciones escolares, oferta oportunidades de prácticas auténticas de aprendizaje con un doble beneficio: se aprende y a la vez se atiende una necesidad contextual real; se aprende sirviendo como un acto que vincula el pensamiento y la acción.

El enfoque pedagógico de aprendizaje basado en el servicio se instrumenta como una vinculación entre el currículo escolar y las necesidades de una comunidad para promover la reflexión, reciprocidad, colaboración, crítica y respeto a la diversidad. (Díaz Barriga, 2006. P.27) Aprender sirviendo es ofrecer servicios y/o productos a la comunidad para aprender las competencias, se tiene que determinar que producto o servicio se ajusta al aprendizaje de una competencia y llevarlo a cabo. El beneficio es que se aprende y se sirve a los demás. El presente trabajo expone de manera simple y concreta un proyecto educativo con enfoque aprendizaje en el servicio. Considera contenidos curriculares de la asignatura de ciencias naturales del sexto grado de educación primaria. Se pretende desarrollar en la Escuela Primaria "Eligio Ancona" del Bajío de la Mesa, Mezquital, Dgo. Durante el ciclo escolar 2014-2015.

El contenido del trabajo está estructurado a partir de esta breve presentación en una fundamentación, la definición del objetivo general, las competencias específicas a lograr, el carácter integrador del proyecto, el diseño de las acciones y los elementos de la evaluación para los diferentes actores interventores en el proyecto (evidencias necesarias, recopilación de datos, niveles de dominio establecidos, rúbricas y resumen). Se cierra compartiendo algunas fuentes bibliográficas.

¹ 1) Francisco Estrada Reyes, adscrito a la Supervisión de la Zona No. 39, 2) Glafira Herrera Ibarra adscrita a la Esc. Primaria "Lic. Adolfo López Mateos", 3) Edmundo Ovidio González Campa adscrito a la Esc. Secundaria "Gral. Everardo Gamiz Olivas", 4) Celestino Galván Sifuentes adscrito al Centro de Educación Pre-escolar "Calmecac" y 5) Lucina Gallegos Ramos adscrita a la Primaria "Silvestre Revueltas". Estudiantes del Doctorado en Gestión Educativa. ISPAME.

I. Fundamentación

El aprendizaje como proceso natural se suscita en la escuela y más allá de ésta. La educación como fenómeno social recupera sentido cuando impacta y trasciende en el contexto comunitario. Las comunidades en su devenir histórico han apostado al desarrollo económico en detrimento de la sustentabilidad. Conviene reflexionar sobre la necesidad de conservar y proteger el capital natural a través de decisiones unánimes que impacten en una intervención en los contextos naturales para hacer de ellos un estado sustentable.

El estado de los medios naturales se caracteriza por su creciente deterioro y la contribución humana como elemento determinante de ello: De no intervenir con prácticas conscientes y encaminadas a la recuperación del estado natural de nuestro ambiente, se corre el riesgo de la destrucción de nuestro hábitat.

La escuela, con sus agentes, son una entidad que puede contribuir a aminorar los niveles de la problemática ambiental; de ahí se desprende el propósito de intervención. La participación de docentes y alumnos en proyectos comunitarios se convierten en una oportunidad de análisis y solución a problemas sociales a la vez que los configura como ciudadanos críticos solidarios y responsables en sus propios contextos.

La escuela que actúa con una visión esperanzadora fomenta el aliento y combate el pesimismo ciudadano; además se convierte en una institución capaz de construir escenarios deseables que prevé, anticipa y abre rutas de solución a problemas concretos. Jacoby (1996) en Pacheco (2003), define a los programas aprender sirviendo: como programas basados en los principios de educación experiencial que tratan de entender las necesidades humanas y de la comunidad a través de oportunidades educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que promueven aprendizajes y desarrollo basados en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la diversidad.

Hatcher y Bringle (1997), los definen como una experiencia educativa, relacionada a los cursos regulares en los cuales los alumnos participan en actividades de servicio organizadas que atienden necesidades identificadas en la comunidad.

El National and Community Service Act (1990) define a los programas aprender sirviendo como un método para aprender el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a través de la participación activa en experiencias organizadas de servicios que atienden necesidades reales de la comunidad y que implica colaboración entre la universidad y la comunidad; que está integrado a la carga curricular de los estudiantes y que provee un espacio y un tiempo para que los estudiantes hablen, discutan o escriban acerca de lo que vieron e hicieron durante la actividad real de servicio, que brinda oportunidades a los estudiantes para desarrollar y emplear nuevas habilidades y conocimiento en situaciones de la vida real, que expande el conocimiento más allá del salón de clase y ayuda a desarrollar el sentido de cuidado por el prójimo.

Participación activa en experiencias de servicio, adquisición del conocimiento en situaciones de la vida real, fomentar el desarrollo social con responsabilidad, la colaboración, el involucramiento, identidad, sentido de democracia, justicia y liberación del hombre son entre otras, las intenciones torales del enfoque aprender sirviendo.

Desde este ángulo aprender es un acto significativo, no sólo a nivel mental, sino experiencial que articula toda una ideología, que ayuda a los demás, que tiene sentido colectivo, que desarrolla el pensamiento crítico, que es y reconstruye la historia comunitaria, que genera una responsabilidad ante problemas sociales como pobreza, violencia, abuso y maltrato, deterioro ambiental, entre muchos otros.

II. Objetivo general

Contribuir a la recuperación y cuidado natural del medio ambiente de la comunidad mediante el sentido útil de los conocimientos disciplinares de las ciencias naturales con la participación activa de los alumnos del sexto grado, personal docente, directivo y la comunidad para la toma de conciencia, responsabilidad social, autogestión y emancipación.

¿Qué propósitos se espera logren los alumnos al finalizar el curso?

(Resultados deseados)

Participen en el mejoramiento de su calidad de vida y el cuidado ambiental para una vida sustentable.

Participen en acciones que contribuyen al cuidado y mejoramiento del ambiente.

¿Qué requiere SABER el alumno antes de y durante la materia?

(CONOCIMIENTOS)

Identificar los componentes sociales, naturales y sus interacciones.

Definir qué es contaminación y sus efectos en el ambiente y la salud.

Qué es calentamiento global y sus efectos.

Conocer las características de un ambiente sustentable.

Reconocer la importancia del reciclado. Conocer los criterios de clasificación de desechos.

Definir qué es un cartel.

Qué caracteriza una alimentación saludable.

¿Qué requiere SABER HACER el alumno antes de y durante la materia?

(HABILIDADES)

Buscar, seleccionar, analizar y comunicar información.

Formular preguntas e hipótesis.

Diseño de planeación desarrollo y evaluación de intervención.

Identificación de problemas y distintas alternativas de solución.

Manejo de materiales.

Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente.

Elaborar carteles.

¿Cómo necesitará SABER SER (saber que sirve, saber que trasciende, saber que sabe hacer) el alumno?

(ACTITUDES)

Curiosidad e interés por conocer y explicar el mundo.

Apertura a nuevas ideas.

Responsabilidad y compromiso.

Capacidad de acción y participación.

Respeto por la biodiversidad.

Valoración ante las aportaciones que satisfacen actividades comunales.

Recuperar y aprovechar sus conocimientos dentro y fuera de la escuela.

Tomar conciencia de cómo se aprende en la autorreflexión.

Participar en la construcción de conocimientos de manera interactiva poner en práctica habilidades y actitudes asociadas al conocimiento científico.

IV. Enfoque integrador

¿Qué proyectos sugiere el profesor que puedan realizar los alumnos, que estén situados en ambientes vinculados con la realidad?

-Cualquier proyecto que incluya contenidos curriculares relacionados con el estado social de la institución y la comunidad es susceptible de incorporación a la tarea de la instancia educativa.

- Los proyectos que consideran el radio de acción más allá del cerco áulico y escolar, que impactan a las demandas sociales y que visualizan el aprendizaje como una oportunidad de mejora que se puede adquirir más allá de las escuelas.

-Los proyectos que involucran a todos los agentes, los que dejan de ser parcelarios, los que contemplan el contenido desde la perspectiva de lo útil y factible.

¿De qué manera se integran los diferentes agentes en la preservación del medio ambiente?

- Los alumnos son utilitarios del conocimiento y se empoderan dentro del servicio comunitario.

- El docente explora el currículo y como coordinador, selecciona con los alumnos los contenidos a abordar, se convierte en postulador de problemas y facilitador durante todo el proceso.

- Los pobladores de la comunidad apoyan en la instrumentación de las acciones, incluida la gestión.

- Alumnos, docentes y comunidad en general se integran en la preservación del medio ambiente mediante una visión cooperativa y colaborativa determinada por la conciencia social que sólo se produce desde el sujeto autónomo, aquel que da cuenta de su existencia y sus impactos en y con los demás sujetos como parte del tejido social.

¿Cómo se induce la participación de los agentes (alumnos, docentes y comunidad)?

- Como un punto de acuerdo que nace de la toma de decisiones, no sólo consensada, sino argumentada.

- Como una acción proclive al desarrollo de la responsabilidad social.

- Como una propuesta encaminada a abatir la pobreza, la inequidad y los problemas sociales, ambientales y sociales con afección a todos.

V. Diseño de acciones

PRIMERA: Reforestación dentro del espacio escolar.

PROPÓSITO: Fomentar y desarrollar la cultura de la reforestación en los alumnos de la escuela primaria “Eligio Ancona”, como medida de cuidado hacia el medio ambiente.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

1. Gestionar árboles de ornato resistentes al frío, ante instituciones encargadas de la producción de este tipo de plantas.

2. Conseguir abono, composta, aserrín, etc. para aplicarlo en la plantación.

3. Organizar a los grupos de la escuela en compañía de sus padres para elaborar las cepas donde se plantarán los árboles.

4. Plantar los árboles, con la orientación de algunos padres de familia y maestros, hacer hincapié de la importancia que tiene el cuidado de estos, para lograr su crecimiento.

5. Dar seguimiento al cuidado de las plantas (riego, cuidarlas de los animales y personas).

TIEMPO: Dos días para la plantación y lo que se ocupe en el cuidado diario de

las plantas, hasta que alcancen un buen tamaño.

PRODUCTO O DESEMPEÑO: Habilidad de gestión. Conocimiento del impacto de componentes orgánicos en las plantas. Habilidad para hacer las cepas. Perseverancia en el cuidado de las plantas.

SEGUNDA: Campañas de limpieza en la comunidad.

PROPÓSITO: Limpiar y concientizar a la comunidad de Bajío de la Mesa de mantener limpias las calles, espacios públicos, arroyos, para una mejor calidad del ambiente en donde viven y desarrollan sus actividades.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

1. Convocar a la comunidad en general a participar en una campaña de limpieza de los espacios públicos, mediante carteles, por medio de los alumnos de sexto grado de la escuela primaria.

2. Programar el día o los días en que se realizarán las campañas de limpieza.

3. Organizar a los participantes en equipos para distribuir las zonas donde se requiere limpiar.

4. Separar la basura en orgánica e inorgánica, en costales y posteriormente trasladarlos al relleno sanitario o acopiarlos para su reciclado.

TIEMPO: Tres horas

PRODUCTO O DESEMPEÑO: Disposición al trabajo en equipo. Elaboración de carteles. Clasificación de la basura. Conciencia sobre la importancia de crear un ambiente ecológico.

TERCERA: Reciclado de envases PET.

PROPÓSITO: Separar la basura para su reciclado,

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

1. Promover una campaña de recolección y acopio de envases PET, mediante los alumnos de sexto grado de la escuela “Eligio Ancona”.

2. Pensar los envases para que ocupen menos espacio.

3. Trasladar el PET a las plantas recicladoras.

4. Continuar con las actividades anteriores de manera permanente.

TIEMPO: Hacer esta propuesta una vez a la semana por tiempo indefinido o hasta lograr que se haga un hábito.

PRODUCTO O DESEMPEÑO: Habilidad en el proceso de recolección de envases PET. Disposición para el traslado de los envases a las plantas recicladoras. Constancia y perseverancia en la actividad.

CUARTA: Reciclado de envases de vidrio.

PROPÓSITO: Separar la basura para su reciclado, obtener algún ingreso económico, contribuir al cuidado ambiental, mantener los espacios limpios, desarrollar conciencia sobre el reciclado de productos que utilizamos cotidianamente. **SECUENCIA DE ACTIVIDADES:**

1. Promover una campaña de recolección y acopio de envases de vidrio, con los alumnos de sexto grado de la escuela "Eligio Ancona" y padres de familia, debido al peligro que representa para los alumnos el manejo de envases de vidrio.
 2. Acomodar los envases en cajas de cartón para facilitar su manejo y evitar que se quiebren.
 3. Trasladar los envases de vidrio a las plantas recicladoras.
 4. Continuar con las actividades anteriores de manera permanente.
- TIEMPO:** Hacer esta propuesta una vez a la semana por tiempo indefinido o hasta lograr que se haga un hábito.
- PRODUCTO O DESEMPEÑO:** Habilidad en el proceso de recolección de envases de vidrio. Disposición para el traslado de los envases a las plantas recicladoras. Constancia y perseverancia en la actividad.

QUINTA: Elaboración de contenedores para la basura.

PROPÓSITO: Elaborar contenedores para la separación de la basura, además concientizar a la comunidad sobre la importancia de depositar la basura en el lugar correcto para facilitar su manejo.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

1. Convocar a la comunidad participante.
2. Organizar equipos de trabajo para conseguir materiales para elaborar los contenedores; o en su defecto gestionar los contenedores ante instituciones encargadas de la protección del medio ambiente.

3. Colocar los contenedores en lugares estratégicos y de fácil acceso para las personas de la comunidad, incluyendo la escuela.

TIEMPO: Una semana.

PRODUCTOS DE DESEMPEÑO: Capacidad de organización. Colaboración durante el trabajo en equipos. Capacidad de gestión.

SEXTA: Elaboración de carteles.

PROPÓSITO: Elaborar carteles para concientizar a la población de la necesidad de cuidar el medio ambiente.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

1. Convocar a las principales autoridades de la comunidad.
2. Informar sobre la importancia de crear una conciencia ambiental en toda la comunidad.
3. Elegir el tipo de carteles que se van a realizar y de qué materiales. El contenido que tendrán y los lugares en que se van a colocar.
4. Colocar los carteles en los lugares previamente seleccionados.

TIEMPO: Un día

PRODUCTOS DE DESEMPEÑO: Capacidad de organización y persuasión. Conciencia del cuidado ambiental. Elaboración de carteles.

VI. Evaluación

A) EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Las evidencias de aprendizaje se constituyen a partir de las competencias seleccionadas, están definidas los dominios que se persigue alcance el alumno, así las evaluaciones deben incluir desempeños que reflejan el grado de adquisición de las competencias.

ción de carteles. Disposición por colocar los carteles en lugares estratégicos.

SÉPTIMA: Crear huertos biointensivos.

PROPÓSITO: Cultivar en pequeñas superficies de forma manual e intensiva un huerto con técnicas sustentables y amigables con el medio ambiente para satisfacer parcialmente la demanda del consumo de alimentos sanos.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

1. Reunir a los padres de familia del grupo de sexto grado.
2. Exponerles de que trata la propuesta de Huertos Biointensivos.
3. Organizados, padres-alumnos, poner en marcha la propuesta.
4. Dependiendo del impacto obtenido, pasar la estrategia a la comunidad en general.

TIEMPO: Tres meses.

PRODUCTO O DESEMPEÑO: Conocimiento de las características de los huertos biointensivos. Capacidad de gestión. Habilidad para el cultivo. Comprensión del posible impacto de la propuesta.

COMPETENCIA PARTICULAR	Un alumno que muestra dominio de la competencia es capaz de:	Un alumno que muestra dominio de la competencia es capaz de:
SABERES DEL ALUMNO	Identificar los componentes sociales, naturales y sus interacciones. Definir qué es contaminación y sus efectos en el ambiente y la salud. Qué es calentamiento global y sus efectos. Características de un ambiente sustentable. Reconocer la importancia del reciclado. Clasificación de desechos. Qué es un cartel. Alimentación saludable.	Definición de conceptos. Comprensión de fenómenos. Caracterización de hechos. Clasificaciones.

COMPETENCIA PARTICULAR	Un alumno que muestra dominio de la competencia es capaz de:	Un alumno que muestra dominio de la competencia es capaz de:
HABILIDADES	<p>Buscar, seleccionar y comunicación de información. Formular preguntas e hipótesis.</p> <p>Diseño de planeación desarrollo y evaluación de intervención.</p> <p>Identificación de problemas y distintas alternativas de solución.</p> <p>Manejo de materiales.</p> <p>Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente.</p> <p>Elaborar carteles.</p>	<p>Búsqueda, selección y tratamiento de información.</p> <p>Construcción de la incertidumbre.</p> <p>Planear y organizar.</p> <p>Identificación y solución de problemas.</p> <p>Selección de materiales y su uso.</p> <p>Capacidad de consenso.</p> <p>Habilidades de diseño.</p>
ACTITUDES	<p>Curiosidad e interés por conocer y explicar el mundo.</p> <p>Apertura a nuevas ideas.</p> <p>Responsabilidad y compromiso.</p> <p>Capacidad de acción y participación.</p> <p>Respeto por la biodiversidad.</p> <p>Valoración ante las aportaciones que satisfacen actividades comunales.</p> <p>Recuperar y aprovechar sus conocimientos dentro y fuera de la escuela.</p> <p>Tomar conciencia de cómo se aprende en la autorre-</p>	<p>Curiosidad demandante.</p> <p>Interés en su desarrollo emocional.</p> <p>Apertura ambiental.</p> <p>Toma de conciencia como sujeto social.</p> <p>Sensibilidad social.</p> <p>Desarrollo de la praxis.</p> <p>Desarrollo de la reflexión.</p> <p>Trabajo en equipo y en grupo.</p>

B) RECOPIACIÓN DE DATOS

En el proceso de recopilación de datos como insumo para el proceso de evaluación se consideran las siguientes técnicas y recursos:

Métodos (técnicas)	Recursos (instrumentos)
- Observación	- Guías estructuradas y no estructuradas: de observación
- Entrevista	- de entrevista, de autoevaluación, de coevaluación
- Encuesta	- Rúbricas
- Test	- Exámenes
- Portafolio	- Análisis del proyecto
	- Resumen

C) NIVELES DE DOMINIO

La siguiente tabla aporta elementos para evaluar el nivel de dominio adquirido por los alumnos en su proceso de aprendizaje al culminar el desarrollo de la propuesta mediante la siguiente rúbrica. Es orientada por las aportaciones de Tabón (2010).

NIVELES DE DOMINIO	CARACTERÍSTICAS
NIVEL INICIAL RECEPTIVO	<p>Receptivo a la información, tiene nociones sobre el tema y algunos acercamientos al criterio considerado.</p> <p>Desempeño muy básico y operativo.</p> <p>Baja autonomía.</p> <p>Se tienen nociones sobre la realidad.</p> <p>Requiere apoyo continuo.</p>

NIVELES DE DOMINIO

CARACTERÍSTICAS

NIVEL BÁSICO

Tiene algunos conceptos esenciales de la competencia y puede resolver problemas sencillos.
Se tienen algunos elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia.

NIVEL AUTÓNOMO

Se personaliza de su proceso formativo, tiene criterio y argumenta procesos.
Hay autonomía y capacidad de gestión.
Tiene argumentación científica.
Resolución de problemas con elementos necesarios.

NIVEL ESTRATÉGICO

Analiza sistemáticamente las situaciones.
Considera el pasado y el futuro.
Presenta creatividad e innovación.
Hay altos niveles de impacto en la realidad.
Se resuelven problemas con análisis prospectivo y/o histórico.

D) RÚBRICA

Se comparten tres rúbricas. Las dos primeras evalúan el impacto en todos los agentes y la comunidad escolar. La segunda evalúa el ejercicio docente por considerar que la concepción del enfoque debe ser dominio del profesor.

APRENDIZAJE AL SERVICIO
Impacto comunitario en sus dominios

DOMINIOS	META	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
MORAL	ATENCIÓN Y CUIDADO MEDIANTE LA ACCIÓN RECÍPROCA	Participan sólo los alumnos.	Participa la comunidad escolar.	Participación estudiantil, docente y comunitaria
	PONDERACIÓN	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS
POLÍTICO	PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL	Se aplican los contenidos sin impacto en la comunidad.	Se aplican los contenidos e impactan en la sociedad sin trascendencia	Se aplican los contenidos y movilizan la organización política de la comunidad.
	PONDERACIÓN	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS
INTELLECTUAL	EXPERIENCIA TRANSFORMADORA, REFLEXIÓN Y CRÍTICA	El proyecto no transforma la comunidad ni impacta en la reflexión crítica de los sujetos.	Se transforma la comunidad sin la reflexión crítica de sus agentes.	Se transforma el medio y evoluciona la reflexión crítica de los miembros de la comunidad.
	PONDERACIÓN	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS

APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
Impacto en sus elementos

ELEMENTOS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
CULTURA Y CONTEXTO	Quien aprende es el alumno y el maestro enseña. El alumno recibe instrucciones.	El alumno aprende y docente aprenden. Alumnos y maestros se ponen de acuerdo	Todos los agentes son susceptibles de aprendizaje. La comunidad en general participa en la toma de acuerdos
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS
FILOSOFÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	El aprendizaje es una meta del alumno.	El aprendizaje se desarrolla en un contexto escolar.	El aprendizaje es de carácter comunitario, aprenden todos.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS
POLÍTICA	El aprendizaje se remite a la carga curricular. El responsable del aprendizaje es el alumno.	El aprendizaje emana del currículo y depende de la capacitación docente. Docente y alumno son corresponsables del aprendizaje	Se establece una relación entre contenidos curriculares y acción comunitaria como vínculo de aprendizaje. Se aprende más allá de la escuela, todos son responsables del aprendizaje y todos aprenden.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS
RENDICIÓN DE CUENTAS	Los acuerdos y apoyos son impuestos por los docentes.	Los acuerdos y apoyos se discuten entre alumnos y docentes.	Los acuerdos se determinan por la comunidad en general, se auto-gestionan los apoyos.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS
	No se logra el propósito. El proceso es guiado por el docente y el alumno es el ejecutor. No se socializan los resultados.	Se logra parcialmente el propósito. Guían y ejecutan el proceso docente y alumnos. Se socializan los resultados a nivel escolar.	Se logra el propósito. Todos participan en la toma de decisiones y en la ejecución del proyecto. Se rinden cuentas a la sociedad en general.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS

EVALUACIÓN AL DOCENTE

RASGOS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE	Sin considerar la relación dialógica. No se percibe el rol del alumno.	Promueve la participación dialógica entre docentes y alumnos. Da un rol al alumno.	Promueve la participación dialógica de los miembros en general. Empodera al alumno al asignarlo como proveedor de servicios.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS
COMPETENCIA DOCENTE PARA ORIENTAR LA EVALUACIÓN	La implementa el docente y la desconoce el alumno. No se orienta a la recuperación de la experiencia. No especifica el tipo de notas. Diseñada para aprobar o reprobar. No define desempeños.	La implementa el docente y la conoce el alumno. Se orienta a la recuperación de la experiencia pero no se efectúa. Considera notas cuantitativas. Diseñada para ver el crecimiento del alumno. Define parcialmente desempeños.	Alumno y docente la implementan y todos la conocen. Se orienta y efectúa a la recuperación de la experiencia. Considera datos cuantitativos y cualitativos. Diseñada en función del impacto comunitario transformador. Se definen desempeños de manera conjunta.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS

EVALUACIÓN AL DOCENTE

RASGOS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS	Sin enunciación de estrategias. No considera el interés de los alumnos.	Enuncia estrategias pero no las clarifica. Considera algunas manifestaciones de interés de los alumnos.	Enuncia y clarifica metas. Centrado en el interés de todos los participantes.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS
PLANEACIÓN	No define los tiempos. Sin continuidad. No concibe la formación práctica. No considera los contextos reales. No se percibe una problemática a atender.	Define con claridad los tiempos. Con continuidad. Implica la formación en la práctica en contextos escolares. Considera los contextos escolares reales. Atiende una problemática escolar.	Define con claridad los tiempos y considera la historia comunitaria. Con continuidad y visión de futuro. Implica la formación en la práctica en contextos comunitarios. Considera los escenarios reales de la comunidad. Atiende una problemática comunitaria.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS
LOGROS	Prevé el logro del alumno como resultado del trabajo individual. El conocimiento surge del texto. Los logros no se identifican. Se centran en el alumno.	Prevé logros escolares de alumno y docente resultado de la corresponsabilidad. El conocimiento surge del texto predominantemente. Se orientan al logro académico. Impactan del prestigio de escuela.	Prevé logros como resultado coordinado del trabajo en equipo. El conocimiento surge de la experiencia. Se orientan al bien común. Impactan el desarrollo comunitario y se orientan al facultamiento.
	5 PUNTOS	10 PUNTOS	15 PUNTOS

E) PORTAFOLIO

Para evaluar al alumno y el docente se considera el portafolio. Barberá en Tobón (2010) concibe el portafolio como un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan de manera personal el proceso seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente. La siguiente tabla se comparte como guía orientadora de los aspectos a evaluar del portafolio:

Escuela: _____

Profesor: _____

EVALUACIÓN MEDIANTE PORTAFOLIO

ASPECTOS A EVALUAR	Deficiente (requiere mejorar)	Regular (requiere completar los elementos)	Satisfactorio (puede ampliar los elementos)	Bueno (puede ser mejorado)	Excelente (cumple totalmente)
Organización e identificación de secciones. Materiales seleccionados adecuadamente. Materiales insertados en la sección correspondiente. Existe una ordenación de los materiales en la sección correspondiente. Presenta comentarios del alumno en relación con los materiales de cada sección. Presenta los análisis de las evaluaciones incluidas en las secciones. Incluye nuevos materiales por iniciativa del alumno. Agrega anécdotas o eventos importantes relacionados. Crea algunos materiales o cuadros resúmenes.					

EVALUACIÓN MEDIANTE PORTAFOLIO

ASPECTOS A EVALUAR	Deficiente (requiere mejorar)	Regular (requiere completar los elementos)	Satisfactorio (puede ampliar los elementos)	Bueno (puede ser mejorado)	Excelente (cumple totalmente)
Presentación del portafolio. Contienen elementos cuantitativos y cualitativos. El alumno lo conoce y maneja. Diversidad de evidencias: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tareas dentro y fuera del aula. Documentos con diferente soporte físico. Útil para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Evidencias tituladas, descritas y fechadas. Refleja apoyo y/o comunicación con padres.					

F) EL RESUMEN

Finalmente, se tiene considerado solicitar a los alumnos un resumen o texto como medio de recuperación de la experiencia de aprendizaje vivida durante las siete acciones desarrolladas y evaluar con este instrumento el nivel de reflexión alcanzado de acuerdo a la siguiente tabla propuesta por Bradley en Pacheco (2003), enriquecida.

- **Nivel uno:** Recuperan la experiencia de forma anecdótica. No recuperan el concepto de pertenencia. Sin recuperación de grupos vulnerables. Se dan ejemplos de conductas observadas. Las observaciones tienden a convertirse en repeticiones convencionales de lo que ha oído. Tiende a enfocarse a un solo aspecto de la situación. Con frecuencia usa creencias personales no sustentadas. Puede conocer diferencia de perspectivas pero no distingue efectivamente entre ellas.

- **Nivel dos:** Contrastan empáticamente su propia vida con las del grupo en la que intervienen. Las observaciones son bastantes acabadas y detalladas, pero a veces no contextualizadas. Provee crítica convincente desde alguna perspectiva sin llegar a visualizar totalmente el sistema social. Empieza a hacer diferencias entre creencias y evidencias objetivas. Percibe diferencias legítimas sobre puntos de vista. Demuestra una habilidad inicial para interpretar los hechos.

- **Nivel tres:** Se reflexiona sobre justicia y responsabilidad social, así como teorizar acerca de la injusticia y su relación con las acciones personales y los procesos sociales. Puede ver los hechos desde diferentes perspectivas. Observa múltiples aspectos de un mismo fenómeno en su propio contexto. Puede percibir objetivos en conflicto dentro y entre individuos implicados en una situación y reconoce que las diferencias pueden ser evaluadas. Reconoce que las acciones suelen ser dependientes de la situación. Realiza juicios adecuados basados en evidencia y razonamiento. Se considera parte responsable de los sucesos vividos

REFERENCIAS

DÍAZ BARRIGA, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo ente la escuela y la vida*. Editorial: Mc Graw Hill. México

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editores Siglo XXI. México, D.F.

PACHECO PINZÓN, Diana; MANFRED, Thullen & SEIJO, Juan Carlos (2003). *“Aprender sirviendo: un paradigma de formación integral universitaria”*. Editorial: Progreso. México.

POZO, J. Ignacio (1999). *“El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículum”*. Editores Santillana. España.

TABÓN Tabón, Sergio; PIMIENTA Prieto, Julio H. & GARCIA Fraile, Juan Antonio (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Editorial Pearson educación. México

Estrés organizacional

en docentes de educación primaria del Estado de Durango, México

50

Abelardo Gracia Álamos

abelargr@hotmail.com

Instituto universitario Anglo Español

Arturo Barraza Macías

tbarraza@terra.com.mx

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

La presente investigación aborda el estrés organizacional en docentes de educación primaria; da cuenta de cómo dichos docentes afrontan el estrés laboral y de qué manera hacen uso del apoyo social para mitigarlo. Los objetivos del estudio fueron: identificar las principales fuentes organizacionales de estrés, determinar las estrategias de afrontamiento y establecer el tipo de apoyo social que presentan los docentes de educación primaria, determinar la relación entre estas variables y construir un modelo teórico de estrés docente. El Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED) es sustentado con base en tres líneas teóricas: Teoría del estrés de Lazarus (2000), teoría organizacional y la teoría del apoyo social. Se realizó un estudio de carácter cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal.

Como técnicas e instrumentos se usaron, la encuesta, el cuestionario, escalas e inventario, los sujetos participantes fueron 300 docentes del Sector Educativo No. 2 de Primarias Federales, del estado de Durango. Los principales resultados muestran que las fuentes organizacionales de estrés más importantes tienen que ver con la incertidumbre por la reforma educativa y sus repercusiones en los derechos laborales de los docentes, la poca colaboración de los padres de familia, los constantes cambios educativos, cuando el clima escolar es tenso, que la información solo se concentre en algunos docentes, no contar con la tecnología adecuada y las constantes evaluaciones. Las principales estrategias de afrontamiento encontradas aluden al pensamiento positivo. El análisis correlacional evidenció como la variable apoyo social se relaciona con los estresores organizacionales.

Palabras clave: estrés, organización, afrontamiento y apoyo social

Abstract

The present research deals with organizational stress in teachers of primary education; realizes how these teachers are facing job stress and how to make use of social support to mitigate it.

The objectives of the study were to identify the major organizational sources of stress, coping strategies to determine and establish the kind of social support that teachers in primary education, determine the relationship between these variables and build a theoretical model of teacher stress. The organizational model of teacher stress (MOED) is supported based on three theoretical lines: theory of Lazarus (2000) stress, organizational theory, and the theory of social support.

A study of quantitative, not experimental, correlational and transversally. As techniques and instruments were used, survey, questionnaire, scales and inventory, the participants were 300 teachers in the Sector Education No. 2 primary school of the State of Durango.

The main results show that the most important organizational sources of stress are related uncertainty for educational reform and its impact on the labor rights of teachers, the little collaboration of parents, consistent educational changes, when the school climate is tense, that information just to focus on some teachers, not having the right technology and consistent assessments. Main coping strategies found refer to positive thinking. The correlational analysis showed as the variable social support relates to organizational stressors.

Key words: stress, organization, coping and social support



Introducción

Las investigaciones sobre el estrés laboral se han diversificado por todo el mundo, en la mayoría de los países se están realizando numerosos estudios para conocer mejor este fenómeno psicológico con repercusiones en la salud general de la población y en el aspecto laboral de los países. Se habla de pérdidas millonarias en dólares en Europa, Asia, África y América.

Apreciaciones recientes ubican a México como el segundo país más estresado del mundo, este suceso es similar a otros problemas de salud como la obesidad, la diabetes o la hipertensión arterial. Los gobiernos han dado especial atención e inversión económica para tratar de abatir dichos problemas, pero relacionado con el estrés, existe poco interés y menos inversión económica para dar respuesta y prevención a este problema de salud.

Los docentes hoy en día reciben mayores presiones que aumentan el estrés en dicha profesión derivado de múltiples aspectos como: reformas educativas, exigencias de la calidad en los resultados, aumento en la carga de trabajo, gran cantidad de programas a desarrollar, la exigencia de los padres de familia y de las autoridades, el mal comportamiento de los alumnos, las relaciones conflictivas entre el personal de las escuelas, el poco reconocimiento social, la demanda de la capacitación y auto capacitación y muchos otros que quedan sin señalar.

Construcción del objeto de estudio

Revisión de la literatura

El presente estudio aborda las fuentes organizacionales del estrés y las estrategias de afrontamiento en docentes de educación primaria, así como el apoyo social, para ello se realizó una revisión de la literatura de cincuenta trabajos relacionados con estos temas para, integrar y evaluar el material publicado en esta área y lograr un avance en el aclaramiento del problema.



Las principales conclusiones son que las variables investigadas son: estrés laboral, afrontamiento y fuentes de estrés. Un 90 % de los estudios son de tipo cuantitativo. La técnica de recolección es la encuesta, predominan los instrumentos de elaboración propia, basados en los trabajos de autores como: Lazarus (2000), Maslach y Jackson (1986), entre otros. Existen autores que están ampliando líneas de investigación del estrés docente y han realizado varios trabajos en sus países: En Inglaterra Travers y Cooper (1997) y Kyriacou (2003), En Venezuela Tulio Ramírez y Eugenia D Aubeteyrre (2009 y 2010), En España José Ma. Peiró (1995), Ma. Pilar Sánchez (2010) y Ma. Pilar Matud Aznar (2006) y en México, Arturo Barraza (2012).

Los resultados muestran gran inconsistencia dependiendo de las variables que se manejan en cuanto a estresores y estrategias de afrontamiento, mostrando mayor consistencia lo estresante de la profesión docente.

Planteamiento del problema

La realidad en las aulas de nuestros sistemas escolares ha cambiado radicalmente en los últimos años, los docentes se enfrentan hoy día a un mundo complejo y las escuelas no están al margen de estos acontecimientos, por el contrario en su interior se reproduce el esquema de una sociedad en crisis. El trabajo docente demanda

hoy centrar esfuerzos en una variada gama de actividades de quienes tienen en sus manos una de las tareas más importantes: educar a los ciudadanos para dar respuesta satisfactoria a la dinámica del cambio social.

En esta coyuntura del cambio se abre una posibilidad para buscar nuevas formas que ayuden a los docentes, estas nuevas opciones necesitan un equilibrio entre lo que se demanda y los que los propios docentes son capaces de afrontar sin ocasionar una carga excesiva de trabajo que provoque tensiones a nivel colectivo e individual. Es importante considerar que la salud mental de los docentes requiere convertirse en un punto importante de atención para lograr la respuesta que se anhela.

Objetivos

Los objetivos de la investigación fueron:

1. Identificar las principales fuentes organizacionales de estrés en los docentes de educación primaria
2. Determinar cuáles son las estrategias de afrontamiento que más usan dichos docentes
3. Establecer que tipo y nivel de apoyo social presentan los docentes de educación primaria
4. Determinar qué relación existe entre fuentes organizacionales de estrés, estrategias de afrontamiento y el apoyo social que presentan los docentes de educación primaria

5. Construir un modelo teórico de estrés organizacional en docentes de educación primaria.

Justificación

En México existen pocas investigaciones enfocadas al estrés docente en educación primaria, en Durango no se localizó este tipo de investigación. Estudio este tipo de estrés es importante para generar mayor conocimiento de este aspecto entre dicha población. No se localizaron investigaciones que aborden el estrés laboral en docentes desde una perspectiva organizacional. Los resultados permitirán generar conocimiento de las implicaciones del estrés en los docentes de primaria y sus resultados pueden ser útiles para desarrollar propuestas de intervención.

Marco teórico

Modelo conceptual para el estudio del estrés docente.

La experiencia del estrés se ha extendido en la sociedad contemporánea, consecuentemente el estudio de este campo se ha realizado en una dimensión teórica que ha evolucionado desde una perspectiva médico psicológica de corte individualista hacia una dimensión de carácter organizacional.

Como señala Barraza (2006), los estudios e investigadores del estrés tienen necesidad de construcción de modelos para dar mayor solidez teórica al campo, es también el estrés docente un fenómeno poco investigado desde la perspectiva organizacional y son escasos e insuficientes los modelos generados que ayuden a entender cómo se genera el estrés en la profesión docente en su contexto organizacional.

El presente trabajo busca explicar lo anterior, generando un modelo de estrés docente desde una dimensión teórica organizacional, siguiendo al mismo autor, quien señala que: "Se entiende por modelo la reducción de una estructura compleja y difícilmente asequible de una zona de la realidad empírica, a una estructura teórica fácilmente perceptible e intelectualmente manejable, constituida

por sus componentes y relaciones más significativas” (Barraza 2006, p.2).

Hacia un modelo de estrés docente, Líneas teóricas:

Modelo transaccional Lazarus y Folkman (1986)

Lazarus y Folkman (1986) describen un modelo teórico en el cual consideran el estrés como un proceso dinámico interactivo y reactivo, mediado por la apreciación y el afrontamiento. Para la apreciación se distinguen dos niveles de evaluación, la primaria que consiste en que el sujeto valora las implicaciones de un evento para él, las cuales pueden ser irrelevantes, benignas o negativas y la evaluación secundaria, que sucede cuando el evento es valorado como negativo por el sujeto, entonces se despliegan los recursos disponibles para el afrontamiento. Según Barraza (2007), El afrontamiento es un proceso cognitivo y de comportamiento para controlar, reducir o tolerar las demandas de orden interno o externo, generadas por una transacción estresante.

Lazarus y Folkman (1986) describen el manejo del estrés como un proceso, detallando que los esfuerzos cognitivos y conductuales sufren un cambio permanente que permite resolver las demandas internas y externas que el individuo valora como impositivas y excesivas. Los autores en cuestión comentan que las dos funciones más importantes del manejo están centradas en el problema y en la emoción. En la primera, el individuo aplica la información para movilizar acciones para modificar la realidad de la relación problemática persona medio. La relativa a la emoción se aplica para equilibrar las emociones generadas por la situación estresante.

Teoría organizacional

De la revisión de autores como: Hesseibein, Goldsmith y Beckhard (1998) Boyett y Boyett , (1998), Rodríguez (1999), Katzenbach y Smith (2002) De Vicente (2001), González y Olivares (2006), y Devis y Newstroom (2003), se integraron ocho dimensiones de la

cultura organizacional: Liderazgo, clima laboral, comunicación, motivación, gestión del conocimiento, trabajo de equipo, estructura y tecnología, cada una de ellas con su sustento teórico.

Para este proceso se hizo una extrapolación teórica aplicada al ámbito educativo donde se adaptaron las anteriores dimensiones sumando una revisión de la teoría educativa en este ámbito con las aportaciones de estudios realizados para la gestión escolar de diversos autores; incluida la Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). Se establecieron las siguientes dimensiones:

- Liderazgo directivo
- Estructura educativa
- Comunicación
- Comunidad de aprendizaje
- Trabajo colegiado
- Motivación
- Clima laboral escolar
- Tecnologías de Información para el aprendizaje

Con estos elementos se integró la primera fase del modelo (obsérvese

figura 1). Los elementos descritos desde la teoría organizacional constituyen el proceso escolar y son enfocados hacia las dimensiones de la gestión escolar donde la misión y la visión de la escuela orientan el proceso, la cultura organizacional es definida con la interrelación de todos los elementos señalados.

En la segunda fase del modelo podemos apreciar que esta interrelación de factores, se convierten en demandas ambientales para los sujetos inmersos en esa dinámica, es decir los docentes de las escuelas, dichas demandas se pueden tornar en potenciales estresores, los cuales una vez que son valorados por el sujeto, de acuerdo con el proceso cognitivo del descrito por Lazarus y Folkman (1986); generan un cierto nivel de estrés ante el cual los sujetos despliegan una serie de estrategias de afrontamiento, dentro de las cuales una de las más importantes es el apoyo social.



Figura 1.
El proceso organizacional escolar (Elaboración propia)

Desde la teoría del apoyo social, este tipo de afrontamiento proporciona un regulador importante que permite a los docentes que cuentan con un proceso adecuado, disminuir el nivel de estrés y aliviar la carga psicológica que el fenómeno produce (Ver Figura 2).



Figura 2.
Modelo organizacional del estrés docente (Elaboración propia)

Teoría del apoyo social

El estudio del apoyo social toma relevancia desde los primeros aportes teóricos de Cobb y Cassel (en Pérez, 2011). De acuerdo con estos autores el apoyo social escuda al individuo de cambios importantes como un alto nivel de estrés o la muerte de un familiar.

Otro aporte importante es el de Caplan (1974, en Pérez, 2011) quien reconoció los aspectos positivos sobre la salud y el bienestar de las personas. Son también significativos los resultados de las investigaciones de Weiss quien aportó una de las primeras tipologías del apoyo social.

Para la fundamentación de esta línea teórica sustancial para nuestro trabajo cobra especial relevancia la conceptuali-

zación del apoyo social desde la perspectiva organizacional.

Eisenberger et al. (en Pérez, 2011) elaboraron la teoría del apoyo de la organización donde se fundamenta que los trabajadores que sienten que son apoyados por su organización apoyarán a la empresa a alcanzar sus objetivos.

Dentro de este contexto teórico es importante destacar el apoyo social de los compañeros de trabajo, quienes son considerados como una fuente fundamental de apoyo, sobre todo cuando hay una buena interacción social en el cumplimiento del trabajo. Desde la perspectiva de Chiaburu y Harrison (en Pérez, 2011) el apoyo social que brindan los compañeros es el aporte de recursos hacia los trabajadores ayudando en las tareas, amistad y afecto positivo.

Método

Paradigma de investigación y tipo de estudio:

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva cuantitativa, por su rigor metodológico científico en la descripción del fenómeno social. Zapata (2005).

Considerando que el 90 % de la investigación se ha realizado desde esta perspectiva, además porque la investigación no queda atada a valores e ideologías del cientificismo o del investigador. Se realiza un estudio de tipo correlacional, transversal y no experimental.

Técnicas e instrumentos

La encuesta es la técnica de recolección de información usada en la presente investigación. En nuestro caso las caracte-

terísticas de sistematicidad, la posibilidad de abordar los temas y la facilidad para la aplicación a través de docentes que constituyeron el equipo colaborador que visitó directamente a los participantes en el estudio, fueron los elementos considerados. La técnica de selección de nuestros encuestados no fue probabilística

Se aplicaron dos cuestionarios con escalamiento tipo Likert y el inventario de apoyo social. El cuestionario para su autoadministración constó de las siguientes escalas:

A) Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (FOED)

Este instrumento es de elaboración propia y para su construcción se siguió el siguiente procedimiento: En primer término, se realizó una consulta de la teoría organizacional con autores ya mencionados en la segunda línea teórica, además de la serie de materiales sobre gestión escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP), este análisis nos permitió establecer los rasgos aplicables a las organizaciones escolares, buscando la congruencia con el modelo teórico propuesto.

En segundo lugar con una búsqueda exhaustiva de instrumentos empleados en la investigación del estrés docente desde una perspectiva organizacional y se tomaron como referentes los trabajos de Gutiérrez, Morán y Sanz (2005), Travers y Cooper (1997), Aguilera (2011) y Barraza (2012). Una vez realizado lo anterior, se establecieron ocho factores derivados de la cultura organizacional escolar, los cuales fueron categorizados en 92 items, quedando de la forma siguiente: Liderazgo directivo (LD), Clima laboral (CL), Motivación (MT), Comunicación (CM), Trabajo Colegiado (TC), Comunidad de Aprendizaje Escolar (CA), Estructura educativa (ED) y Tecnologías de Información para el Aprendizaje (TI). Estas dimensiones fueron valoradas con la escala siguiente: No genera estrés = 1, genera poco estrés = 2, genera regular nivel de estrés = 3, genera alto nivel de

estrés = 4 y genera muy alto nivel de estrés = 5. Integrada la escala se sometió a la opinión de expertos, para llevarla al proceso de piloteo el cual se realizó con 30 alumnos de maestría, de la Universidad Pedagógica de Durango. Posteriormente se realizó la captura y el tratamiento estadístico empleando el programa computacional SPSS versión 18, con el cual se comprobó la validez y confiabilidad realizando el análisis del coeficiente Alpha de Cronbach. El cual reveló una excelente fiabilidad general, con una puntuación de .970.

B) Estrategias de Afrontamiento del Estrés Laboral, Barraza (2012)

C) Apoyo Socio Escolar Percibido en Docentes (Barraza, s/f)

El segundo y tercer cuestionario se validaron siendo sometidos a un proceso de piloteo, obteniendo el inventario de estrategias de afrontamiento un valor de confiabilidad según el coeficiente alfa de Cronbach de .871 y para la escala de apoyo socio-escolar percibido, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach, de .964.

Sujetos participantes:

Participaron en la investigación 300 trabajadores de la educación, del Sector Educativo No. 02 Federalizado, correspondientes a 63 centros escolares, ocho supervisiones y una Jefatura de Sector, ubicadas en los municipios de SÚchil, Vicente Guerrero, Poanas y Nombre de Dios, del estado de Durango, México.

Procedimiento para la recogida de datos.

Se solicitó la ayuda de los ocho supervisores de las zonas del Sector educativo No. 2, para la participación de los docentes y se capacitó a cinco Apoyos Técnicos, que tuvieron la misión de aplicar los instrumentos con la colaboración de los directores de las escuelas.

Procedimiento para el análisis de los datos

Una vez que se recibieron los cuestionarios y se organizaron, se realizó la captura a través del paquete computacional

Statistical Package for the Social Science (SPSS) Versión 18. Se dio continuidad al análisis descriptivo de los tres instrumentos y posteriormente se llevó a efecto el análisis correlacional.

Resultados

Análisis descriptivo

A). Respecto a las fuentes organizacionales de estrés docente, los resultados mostraron las 16 fuentes de estrés más significativas para los docentes sometidos a la escala FOED. Destacan aquellas fuentes de estrés relativas a la motivación organizacional, primero, la inseguridad de los docentes ante la reforma educativa y las posibles repercusiones en sus derechos laborales (media de 3.54), en este rubro aparece también la incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa (media de 3.27).

Además de la anterior se encuentran las relativas a la falta de apoyo de los padres, con una media de 3.46, y el hecho de que los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos (media de 3.38). Otros estresores considerablemente significativos, por el valor de su media son: cuando el ambiente en el colectivo escolar es tenso (media de 3.25), los constantes cambios educativos (media de 3.21), Cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar (media de 3.14), con el mismo puntaje; cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar, las constantes evaluaciones (media de 3.12).

Como estresores significativos, se pueden observar, Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo (media de 3.10), La desorganización del colegiado escolar (media de 3.03), Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza (media de 3.02), La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos (media de 2.93) Finalmente se apreciaron como estresores, cuando el director no considera las ideas y propuestas del colectivo para la toma de decisiones con la idea de me-

jorar el trabajo de la escuela (media de 2.74), Tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo (media de 2.72), Presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos (media de 2.66). Del análisis anterior se deriva que los factores organizacionales críticos donde se presentan de forma más aguda las fuentes de estrés son: la motivación, el clima laboral, comunidad de aprendizaje y el trabajo colegiado. Los factores organizacionales menos críticos, fueron: El trabajo colegiado, la estructura educativa y el liderazgo directivo, según la perspectiva de los opinantes.

B). Relativo a las estrategias de afrontamiento que despliegan los docentes encuestados, los resultados revelan que la estrategia que con mayor frecuencia usan los docentes es pensar de manera positiva (media de 3.84). Los participantes en el estudio dijeron que otras alternativas que utilizan con más frecuencia son: darse ánimos para sentirse mejor (media de 3.69), buscar alternativas para solucionar las situaciones que los estresan (media de 3.66), planificar las actividades que tienen que realizar (media de 3.53), establecer prioridades y tratar los problemas en base a ellas (media de 3.42), Procurar distraerse haciendo otras cosas (actividades manuales, bailar, leer, etc.) con una media de 3.36, como se observa, en primer término destaca la valoración positiva por parte de los docentes, pero se encuentran también estrategias de resolución planificada de problemas.

C). Para concluir el análisis descriptivo se analizaron los resultados respecto al apoyo social, destacando en primer lugar que los docentes pueden conversar con sus amigos y compañeros de la escuela sobre sus problemas, con una media de 3.23, este fue el aspecto en el cual los participantes incidieron con el nivel más alto de acuerdo. Otros ítems en los cuales se obtuvieron niveles significativos de acuerdo fueron: "Cuando estoy alegre puedo compartir ese sentimiento con mis amigos y

compañeros docentes de la escuela" (media de 3.15), "Puedo encontrar en la escuela quien me brinde ayuda cuando la necesito" (media de 3.12), "Tengo la seguridad de que en mi escuela tengo amigos y compañeros docentes que tratan de ayudarme" (media de 3.07), "Entre mis amigos y compañeros de la escuela puedo encontrar quien me brinde información para resolver mis problemas" (media de 3.06).

Análisis correlacional

Según nuestro análisis en tres casos la variable apoyo social se relaciona con los estresores organizacionales: Liderazgo directivo, clima organizacional y comunidad de aprendizaje; en los tres casos la correlación fue negativa, lo que permite inferir que a mayor apoyo social, menor será el estrés generado desde estos factores organizacionales. Otro hallazgo encontrado, permite inferir que no hay relación entre estresores organizacionales y estrategias de afrontamiento. Finalmente, respecto a las variables apoyo social y estrategias de afrontamiento se observó una correlación positiva, por lo que podemos concluir que a mayor apoyo social, mayor será el afrontamiento del estrés.

Conclusiones

El estudio realizado permite concluir a partir de los hallazgos encontrados, que el estrés que padecen los docentes investigados se presenta en una dimensión organizacional desde diferentes factores, siendo los principales: la motivación, el clima laboral, la comunicación, comunidad de aprendizaje escolar, tecnologías de información para el aprendizaje, trabajo colegiado, estructura educativa y liderazgo directivo. Como objetivos nucleares se establecieron desde el principio del trabajo, identificar las principales fuentes organizacionales de estrés en los docentes de educación primaria, determinar las estrategias de afrontamiento que más frecuentemente usan dichos docentes, conocer el tipo y nivel de apoyo social que presentan, así como determinar la relación existente entre estas tres variables. También se estableció como ele-

mento central la construcción de un modelo teórico para explicar el estrés organizacional de los docentes referidos. Para indagar sobre las principales fuentes de estrés en los docentes de educación primaria se construyó y aplicó con el debido proceso metodológico la Escala de Fuentes organizacionales de Estrés Docente (EFOED), una vez realizado el análisis estadístico se pudo apreciar que las principales fuentes de estrés organizacional que afectan a los docentes son en el orden respectivo:

1. La incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en los derechos laborales de los docentes (MT).
 2. Falta de apoyo de los padres (MT).
 3. La falta de colaboración de los padres para resolver la disciplina de sus hijos (CL).
 4. La incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa (CM).
 5. Ambiente tenso en el colegio escolar (CL).
 6. Los constantes cambios educativos (CA).
 7. La concentración de la información en algunos docentes del colegio escolar (CM).
 8. No contar con la tecnología adecuada (TI).
 9. Las constantes evaluaciones de diversos programas (CA).
 10. Realización de trabajo con el que no se está de acuerdo (TC).
 11. La desorganización del colegio escolar (TC).
 12. Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza (ED).
 13. Posibilidad de robo de los equipos tecnológicos de la escuela (TI).
 14. Verticalidad en la toma de decisiones por parte del director (LD).
 15. Atender dos grupos o más al mismo tiempo (ED).
 16. Presión de los directivos para mejorar los resultados académicos (LD).
- Estos hallazgos permiten dar cumplimiento al primer objetivo trazado. Respecto al segundo objetivo, que hace referencia a la frecuencia con que los docentes hacen uso de las estrategias de afrontamiento, se construyó y aplicó con el rigor científico adecuado, el inventario de estrategias de afrontamiento del estrés laboral, lo que permitió apreciar, una vez realizado el análisis respectivo, las cinco estrategias usadas con mayor

frecuencia: "Pienso de manera positiva", aparte de la anterior, otras estrategias usadas por los docentes son, "me doy ánimos para sentirme mejor", "busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan", "planifico y organizo las actividades que tengo que realizar", "establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas", "procuro distraerme haciendo otras cosas" (actividades manuales, bailar, leer, etc.). Con este descubrimiento se considera logrado el objetivo.

Relacionado al tercer objetivo, en este estudio se planteó saber cuál es el tipo y nivel de apoyo que se presenta en los docentes participantes en el estudio, para ello se aplicó la escala de apoyo socio-escolar percibido de Barraza (s/f), debidamente sometida al proceso técnico requerido para su aplicación. El análisis de los datos obtenidos con este instrumento, proporcionó los siguientes hallazgos:

1. Puedo conversar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela sobre mis problemas.
2. Cuando estoy alegre puedo compartir ese sentimiento con mis amigos y compañeros docentes de la escuela.
3. Puedo encontrar en la escuela quien me brinde ayuda cuando la necesito.
4. Tengo la seguridad de que en mi escuela tengo amigos y compañeros docentes que tratan de ayudarme.
5. Entre mis amigos y compañeros de la escuela puedo encontrar quien me brinde información para resolver mis problemas.

Los cinco anteriores enunciados constituyen en el orden respectivo, el tipo de apoyo social que los docentes encuestados, dicen recibir en la escuela por parte de sus compañeros de trabajo, con lo cual se logró cumplir de manera plena el tercer objetivo. Una deducción fundamental que se ha derivado del presente estudio, es la correlación existente entre las variables: fuentes organizacionales de estrés, estrategias de afrontamiento, y apoyo social. Con base en la exploración realizada se puede concluir que en tres casos la va-

iable apoyo social se relaciona con estresores organizacionales: Liderazgo directivo, clima laboral y comunidad de aprendizaje escolar, en los tres casos la correlación es negativa por lo que se puede afirmar que a mayor apoyo social; es menor el nivel de estrés en lo que se refiere a estos factores. Por otro lado se observó una correlación positiva entre el apoyo social y el afrontamiento, lo que nos permite afirmar que a mayor apoyo social; mayor será el afrontamiento del estrés por parte de los docentes. Finalmente, el objetivo medular del presente trabajo lo constituyó, la construcción de un modelo teórico que permite explicitar el fenómeno del estrés organizacional docente, el cual fue cumplido de manera notable (El diseño respectivo se puede apreciar en las figuras 1 y 2).

Los anteriores elementos conclusivos tienen implicaciones de suma trascendencia para las organizaciones educativas de educación primaria que participaron en el estudio, para sus directivos, docentes participantes y autoridades. En primer término para conocer sobre el estrés, debido a que se puede afirmar de manera empírica que hay poco conocimiento de este fenómeno y de sus repercusiones a nivel organizacional e individual. En segundo lugar y en alusión a las fuentes estresoras, tanto las escuelas, los directivos como los docentes requieren estrategias para dar seguimiento a un proceso adecuado de implementación de la reforma educativa, así mismo eficientar la información a través de un proceso comunicacional adecuado, que les permita a los docentes un conocimiento puntual sobre la situación de sus derechos laborales así como de los cambios educativos implementados. En este mismo ámbito es fundamental fortalecer los procedimientos motivacionales organizacionales a efecto de contrarrestar el impacto negativo de los actuales cambios. Por otro lado se ha observado como factor de impacto negativo la colaboración de los padres de los educandos, quienes no apoyan de manera adecuada a la escuela y a los docentes en relación con la dis-

ciplina de los niños y niñas (Percepción de la mayoría de los docentes que participaron en el estudio), lo cual se constituye como la segunda fuente estresora más importante para los docentes, lo que implica para las escuelas primarias revisar sus procedimientos de participación de los padres y de los alumnos respecto a su disciplina en los centros escolares.

Otro elemento central que tiene implicaciones importantes se refiere a los constantes cambios y reformas que en materia educativa se están presentando, lo cual según el presente estudio constituye también una fuente estresora importante para los docentes que participaron en la investigación, respecto a esta circunstancia, las implicaciones de nuestros hallazgos tienen que ver con la necesidad de una comunicación correcta y puntual, así como privilegiar los procesos de capacitación para mitigar los efectos de incertidumbre y desconocimiento que dichos cambios representan, implica además que las autoridades y directivos tengan sensibilidad para implementar los cambios de manera adecuada. Respecto a otros estresores alusivos a la estructura, a las tecnologías de información al liderazgo directivo, al clima laboral y al trabajo colegiado las implicaciones que a nivel organizacional se generan, demandan la participación informada de los directivos, a quienes corresponde desarrollar estrategias dentro de sus proyectos institucionales a efecto de incidir positivamente para prevenir el estrés que aqueja a los docentes.

Un elemento conclusivo que se focaliza es el relativo a las estrategias de afrontamiento que implementan los docentes para mitigar su estrés; los resultados demostraron que dichas estrategias son usadas con cierta frecuencia, pero son ineficaces, de lo cual se derivan implicaciones que las escuelas del estudio deben considerar, debido a que los docentes buscan manejar su estrés con estrategias individuales que no les ayudan, las escuelas deben considerar desarrollar estrategias para in-

tervenir a nivel organizacional en la gestión del estrés, en estrecha relación con la anterior, otro de los hallazgos de la investigación demostró que el apoyo social es un mecanismo importante para afrontar el estrés docente, por lo que esta línea aporta elementos sustanciales de lo que pueden hacer las escuelas primarias para desarrollar procesos efectivos para el afrontamiento del estrés docente desde dos vertientes estratégicas: la prevención y el afrontamiento efectivo.

Lo antedicho aporta pautas claras para instrumentar procesos de gestión del estrés desde una dimensión organizacional con la idea de brindar apoyo social a los docentes. Las escuelas que participaron en el estudio requieren aplicar estrategias de intervención que cubran dicho apoyo a los docentes, desde tres perspectivas la organizacional, la de apoyo de los directivos y de los compañeros, lo cual permitirá un respaldo eficaz para el manejo del estrés de los docentes, en congruencia con los aportes teóricos del apoyo social (Eisenberger et al., 2002, Harrison y Chiaburu, 2008; en Pérez, 2011) A través de este estudio, también quedan dilucidados los elementos de los ocho factores organizacionales que ameritan ser fortalecidos en las instituciones participantes, corresponde a sus directivos y de manera general a las escuelas; desarrollar diseños de intervención organizacional para eficientar dichos procesos en las instituciones, lo que redundará de manera preventiva como estrategia antiestrés para los docentes.

Como línea conclusiva toral, se encuentra el Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED) el cual explica el fenómeno con base en fundamentos teóricos sólidos confirmados a través de la investigación realizada, lo que no limita su modificación o perfeccionamiento, más bien abre las posibilidades para enriquecerlo, ello permite comprender el estrés docente para que tanto las escuelas, las directivos y los propios docentes puedan incidir para mejorar su salud mental.

REFERENCIAS

- Aguilera, V. (2011).** *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones de la Fundación Creando Futuro* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid España). Recuperada de: https://www.google.com.mx/?gws_rd=cr&ei=wUTyUqKENSKEogSloIKgCQ#q=Liderazgo+y+clima+de+trabajo+en+las+instituciones+educativas+de+la+Fundaci%C3%B3n+Creando+Futuro
- Barraza, A. (2006).** *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 9 (3) ,119-125.
- Barraza, A. (2007b).** *El campo de estudio del estrés: del programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación persona- Entorno*. Revista Internacional de Psicología, 8(2), 1-36
- Barraza, A. (2012).** *El inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras*. México: IUNAES
- Barraza, A. (2012).** *Estrategias de afrontamiento laboral*. En prensa.
- Barraza, A. (s/f).** *Escala de Apoyo Socio Escolar Percibido*. En prensa
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001).** *Estructura social, apoyo social y salud mental*. Psicothema, 13(1), 17-23.
- Boyett, J. & Boyett, J. (1999).** *Hablan los gurús: Las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración* (B. Trabal, Trad). Bogotá: Norma
- De Vicente, P. (2001).** *Viaje al centro de la dirección de Instituciones Educativas*. (I.C.E.). Bilbao: España.
- Devis, K. & Newstroom, J. (2003).** *Comportamiento humano en el trabajo*. México, D.F.: Mc Graw Hill
- González, M. (2006).** *Estrés laboral, afrontamiento y sus consecuencias: el papel de género* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España). Recuperada de <http://www.uv.es/maglogon/GonzalezMorales2006TESIS.pdf>
- González, M. & Olivares, S. (2006).** *Comportamiento organizacional: un enfoque latinoamericano*. México: Continental.
- Gutiérrez, P., Morán S., & Sanz I. (2005).** *El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación*. RELIEVE: v. 11, n. 1, p. 47-61.
- Hesselbein, F., Goldsmith, M. & Beckhard, R. (1998).** *La organización del futuro*. Barcelona, España: Gránica.
- Katzenbach, J. & Smith, D. (2002).** *La sabiduría de los equipos*. México: Continental.
- Kyriacou, C. (2003).** *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986).** *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, R. (2000).** *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclee De Brouwer
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986).** *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Matud, M., García M. y Matud M. (2006).** *Estrés y malestar en el profesorado* *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(001), s/p.
- Peiró, J. M. (1995).** *Psicología de la organización* (Vol. 2). Madrid: Torán S.A.
- Pérez, V. (2011)** *Percepción de apoyo laboral dentro y fuera del entorno laboral y su relación con las actitudes hacia el trabajo y los riesgos psicosociales en trabajadores con discapacidad* (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España)
- Ramírez, T., D'Aubeterre y Álvarez J. (2009)** *dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros venezolanos* *Investigación y Postgrado*, vol. 25, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 33-62 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Ramírez T. y D'Aubeterre M. (2010)** *Estresores y trabajo docente en Venezuela*. Valoraciones diferenciales y repercusiones educativas.
- Rey, L. y Pena M. (2010)** *La docencia perjudica seriamente la salud* *Análisis de los síntomas asociados al estrés docente*. Boletín de Psicología, 100, 43-54
- Rodríguez, D. (1999).** *Diagnóstico Organizacional* (3ª. ed.). México D.F.: Alfaomega / Ediciones Universidad Católica de Chile
- Sánchez, M. & Maldonado, L. (2003).** *Estrés en docentes universitarios*. Revista de Ciencias sociales (Ve), IX(002).
- Sánchez, P. (2010)** *Cómo afrontar el estrés docente*. Anales de psicología,18(2)
- Travers, Ch. y Cooper C. (1997)** *El estrés de los profesores, la presión en la actividad docente*. Barcelona, España: Paidós.

“MUNDO REAL”

centrado en proyectos situados

Ma. Concepción Muñoz Rodríguez

Directora adscrita al J. de N. “Enrique C. Rebsamen”, Zona escolar No. 1 sector No. 4 Preescolar Federal, Col. J. Gpe. Rodríguez

Eduardo Morán Pérez

Maestro frente a grupo adscrito a la Esc. Prim. “General Ignacio Zaragoza”, T.M. Zona escolar No. 57 Sector 03. Villa Unión, Dgo.

María de Jesús López Acosta

Directora adscrita a la Esc. Prim. “Eva Sámano”, Zona escolar No. 110 Col. López Mateos.

Daisy Kariela Irigoyen González

Docente frente a grupo asignatura Robótica adscrita a la Esc. Sec. General No. 2 “Ramón López Velarde”.

Paula Martínez Saucedo

Supervisora adscrita a la Zona escolar No. 24 de Cuauhtémoc, Mpio. de Cuencamé.

Presentación

El presente trabajo tiene la intención de compartir a los docentes la estrategia del método de proyectos desde la perspectiva experiencial a través de la enseñanza situada. Aunque el concepto proyecto, surge inicialmente en la arquitectura, en la ingeniería y en las artes, es en la educación donde está aportando importantes beneficios a este sector, ya que implica la participación activa y se convierte en una experiencia auténtica, fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva, ya que estimula la práctica situada y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes esperados.

Es en el aprendizaje a través de proyectos donde se consideran principalmente los intereses y conocimientos previos de los alumnos. Es por ello que la pretensión de esta opción de evaluación, representa la oportunidad de aportar una herramienta eficaz para los profesores, y así poder tener más elementos que le permitan al docente la posibilidad de otorgar un resultado de evaluación de una buena conducción de la enseñanza mediante el método de proyectos.

Existe la motivación de aplicar esta estrategia por parte de los docentes, ya que la efectividad de movilizar saberes, de descubrir nuevos conocimientos, de la identificación de logros y carencias de la capacidad de desarrollar la autonomía y del desarrollo de la cooperación y la inteligencia colectiva, son algunos de los beneficios que representa el trabajo por proyectos, por ello es imperativo implementar un proceso de la evaluación, objetivo de la formación mediante recursos alternativos a la aportación didáctica.

Fundamentación

La educación es considerada dentro de un campo problemático, porque en ésta se encierran pautas de conducta, evolución e interacción del ser humano con su pasaje y trayecto universal. Por otro lado si se hace un acercamiento al universo magisterial se encuentra que éste presenta un conjunto de elementos que como caleidoscopio presenta una multiplicidad de formas y colores, o como una urdimbre en la que se tejen infinidad de historias.

Dentro del ámbito educativo se encuentran diversidad de métodos para el aprendizaje y que se utilizan para abordar la práctica docente, sin embargo de acuerdo a la evolución que se da a través de los tiempos es necesario indagar sobre aquellos cuya aplicación resulten beneficiosos tanto para el maestro como para el alumno. Se sabe que hoy en la actualidad el maestro se enfrenta a innumerables dificultades en la realización de su trabajo entre los que se encuentran: grupos numerosos, condiciones materiales difíciles, extensos programas de trabajo y una enorme carga administrativa, entre otros. Es por ello que se propone

como una alternativa la utilización del método de proyectos, en el cual le subyace una noción de aprendizaje como un proceso de construcción social, que se fundamenta epistemológicamente en el constructivismo.

Así mismo esta aproximación al conocimiento se caracteriza por ser un proceso de interacción, en el cual el sujeto opera sobre el objeto de conocimiento con la finalidad de apropiarse de él y transformarlo a la vez que él mismo se modifica y enriquece por su acción que se construye permanentemente.

De la misma manera el método de proyectos, permite al docente organizar el conocimiento real para que sea utilizado en la búsqueda de soluciones a temas o problemas relacionados con aspectos socioculturales de la comunidad, por lo cual dicho método constituye así una forma de investigación que permite la construcción de conocimientos en un proceso que se retroalimenta continuamente.

Es pertinente así mismo enfatizar que a través de este método se da secuencia y relación a los contenidos escolares buscando su integralidad.

Otro de los beneficios que aporta este método, es que se relaciona con la pedagogía operatoria pues los dos se oponen a los sistemas tradicionales de enseñanza por ser verbalistas, impositivos, por no respetar la lógica del niño y por estar desvinculados de su realidad social. (Dewey y Kilpatrick).

Los dos postulan los siguientes principios:

- No se procede del conocimiento a la acción sino de la acción al conocimiento.
- La educación está determinada por los problemas que va a resolver y ser esclarecida por las experiencias que tiene en su medio.
- El niño es un sujeto activo que construye explicaciones, hipótesis con una lógica propia de lo que sucede en su medio y de la interacción con él.

- La enseñanza está estrictamente ligada a la realidad inmediata del niño.
- Se ha de brindar las condiciones necesarias para que los niños creen su propio conocimiento y su cultura, por lo que se ha de fomentar relaciones interpersonales y de autonomía en los niños para elegir sus propias formas de organización en la escuela, proceso que en sí mismo constituye un valioso aprendizaje social.

Justificación

El método de proyectos es un modelo innovador de enseñanza - aprendizaje, el rol del profesor en este modelo es muy distinto al que se ejercía en la enseñanza tradicional.

Evaluar se refiere al proceso de emitir juicios respecto al logro de las metas y objetivos de un proyecto. Es fundamental en este sentido generar un instrumento de evaluación (rúbrica), con un gran diseño sustentado, pero también es básico que se usen elementos convincentes para determinar si los estudiantes han cumplido con los objetivos del proyecto.

Cada vez más la comunidad educativa y la sociedad en general esperan la formación de profesionales en distintas áreas, por lo que con este diseño permitirá evaluar los logros de los estudiantes como: aprender, cumplir con tareas, demostrar actitudes positivas o disposición, por ello consideramos importante evaluarlos de acuerdo a su efectividad del proyecto conforme se desarrolla, así como cuando es terminado para conocer los resultados.

Sin duda creemos pues que este ejercicio de evaluación permite poseer una idea más completa y objetiva para poder emitir un juicio con gran dosis de certeza derivada de la naturaleza de la rúbrica a continuación planteada.

Rúbrica del método de proyectos

Objetivo: Ofrecer una opción de evaluación de los aprendizajes mediante

un proyecto situado en docentes de educación básica, con base de la metodología de proyectos y en el desarrollo de competencias.

Cuestiones de contenido

Investigación conocimiento previo, interés
¿Qué requiere **Saber** el alumno?
Conocimientos acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales y la situación social en que vive.

Conducción

(Pasos. Observación, definición, delimitación obtención y análisis, redacción de conclusiones,)

Conocer ¿Qué el alumno contribuya de manera productiva y colaborativa en la construcción del conocimiento en la búsqueda de una solución o un abordaje innovador ante una situación relevante?

Procesos

(pensamiento, reflexión, acción)
¿Qué requiere Hacer el alumno?
Actividades significativas para la adquisición de saberes específicos, resolver problemas, adquirir conocimiento y habilidad intelectual y obtener un aprendizaje disciplinario

Evaluación

(Conclusión, reporte, cierre)
¿Qué requiere el alumno **Ser?** del **qué** y el **cómo**
Carácter moral, disposición actitudinal y comportamental apropiados y valiosos con trascendencia.

Excelente

Investigación conocimiento previo, interés
Los alumnos parten de un interés común y de una situación problematizada basada en la realidad. Los alumnos se enfrentan con la realidad de una manera crítica y constructiva Los alumnos se organizan y llevan la secuencia de los contenidos de la enseñanza en términos de los saberes, habilidades y competencias. Los alumnos responden con certeza a una planeación cooperativa y negociada.

El alumno asume una perspectiva situada en la explicación de la actividad propositiva de la acción que emprende. Los alumnos responden con certeza a una planeación cooperativa y negociada. El alumno asume una perspectiva situada en la explicación de la actividad propositiva de la acción que emprende.

Procesos

(pensamiento, reflexión, acción)

Los alumnos desarrollan actividades propositivas de acuerdo a su contexto. Los alumnos construyen hipótesis con una lógica propia de lo que sucede en su medio y de sus interacciones con él. Los alumnos crean su propio conocimiento y su cultura a través de las relaciones interpersonales y de autonomía.

Evaluación

(Conclusión, reporte, cierre)

El alumno representará la experiencia aplicada en la capacidad de trabajar colaborativamente en un esquema de independencia positiva. Los alumnos desarrollan sus objetivos claros y precios nos permiten saber hacia dónde va el proyecto y lo que se espera de él. Los alumnos reflejan una amplia diversidad de argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación.

Adecuado

Investigación conocimiento previo, interés

Los alumnos parten de un interés común y de una situación problemática pero con elementos de la realidad. Los alumnos se enfrentan con la realidad de una manera adecuada. Los alumnos se organizan y apoyan la secuencia de los contenidos en los términos de los saberes, habilidades y competencias. Los alumnos responden adecuadamente a una planeación cooperativa y negociada. El alumno articula una perspectiva en la explicación de la actividad realizada de la acción que emprende.

Procesos

(pensamiento, reflexión, acción)

Los alumnos desarrollan actividades propositivas, pero descuidando leve-

mente la contextualización de la materia con la realidad educativa.

Los alumnos construyen hipótesis con una lógica propia distinguiéndose deficiencias de lo que sucede en su medio y de sus interacciones con él. Los alumnos justifican y especifican su propio conocimiento y su cultura a través de las relaciones interpersonales y de autonomía.

Evaluación

(Conclusión, reporte, cierre)

El alumno representará la experiencia con responsabilidad como mediador en la construcción ante la tarea. Los alumnos desarrollan sus objetivos y permiten de alguna manera saber hacia dónde vamos con el proyecto aunque son difíciles de medir y evaluar. Los alumnos reflejan cierta diversidad de argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación.

Regular

Investigación conocimiento previo, interés

Los alumnos observan a nivel general la problemática basada en la realidad. Los alumnos se enfrentan con la realidad de una manera superficial. Los alumnos se organizan con ciertas deficiencias los contenidos en los términos de los saberes, habilidades y competencias.

Los alumnos observan a nivel general la problemática basada en la realidad. Los alumnos se enfrentan con la realidad de una manera superficial. Los alumnos se organizan con ciertas deficiencias los contenidos en los términos de los saberes, habilidades y competencias. Los alumnos responden adecuadamente a una planeación cooperativa y negociada. El alumno involucra perspectivas simples de la explicación debiese a la actividad que refiere.

Procesos

(pensamiento, reflexión, acción)

Se justifica las actividades propositivas utilizar basándose de forma imprecisa en la citada contextualización

de la materia con la realidad educativa. Los alumnos construyen hipótesis de una forma imprecisa distinguiéndose diferencias de lo que sucede en su medio y de sus interacciones con él. Los alumnos justifican y especifican su propio conocimiento y su cultura omitiendo las relaciones interpersonales y de autonomía.

Evaluación

(Conclusión, reporte, cierre)

El alumno representará la experiencia en un sentido amplio. Los alumnos desarrollan sus objetivos para el proyecto pero no permiten determinar si los resultados son medibles y si responden a las necesidades planteadas. Los alumnos reflejan algunas argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación.

Deficiente

Investigación conocimiento previo, interés

Los alumnos observan con deficiencia la problemática basada en la realidad.

Los alumnos se enfrentan con la realidad de una manera limitada. Los alumnos descuidan la secuencia de los contenidos en los términos de los saberes, habilidades y competencias. Los alumnos responden a una planeación. El alumno establece perspectivas posibles de explicar la actividad que considera.

Procesos

(pensamiento, reflexión, acción)

Se especifica de forma escueta e imprecisa las actividades a desarrollar a utilizar, sin apoyarse en la contextualización de la materia con la realidad educativa. Los alumnos construyen hipótesis de una forma imprecisa omitiendo algunos rasgos de lo que sucede en su medio y de sus interacciones con él. Los alumnos justifican y especifican su propio conocimiento y su cultura de una forma escueta e imprecisa las relaciones interpersonales y de autonomía.

Evaluación (Conclusión, reporte, cierre)

El alumno representará la experiencia en un trabajo solitario e individualista.

Los alumnos establecen sus objetivos de alguna manera que no son claros, no es posible medirlos o evaluarlos. Los alumnos reflejan una cantidad insuficiente de información relacionada con la investigación.

REFERENCIAS

Dewey, J. (1938/2000). *“Experiencia y educación”*. Buenos Aires: Losada.

Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). *“Desarrollo del currículo”*. En Díaz Barriga, A. (coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE/SEP/CESU, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 5 cap. 2, pp. 63-123.

Howell, R.T. (2004). *“The importance of the Project method in technology education”*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 40 (3), pp. 1-6, Digital Library and Archives, <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v40n3/howell.html>. Recuperado el 16 de Julio de 2004.

Jonassen, D. (2000). *“Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments”*. En D. Jonassen y S. Land (comps.). (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, cap. 4, pp. 89-121.

Kilpatrick, W.H. (1918). *“The project method”*. *Teachers College Record* 19, pp. 319-334. <http://histoymatters.gmu.edu/d/4954/>. Recuperado el 3 de marzo de 2003.

Knoll, M. (1997). *“The Project method: Its vocational education origin and international development”*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3), pp. 59-80.

Kolodner, J. y Guzdial, M. (2000). *“Theory and practice of case-based learning aids”*. En D. Jonassen y S. Land (comps.). (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, cap. 9, pp. 215-242.

Mc Keachie, W. J. (1999). *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.

Perrenoud, Ph. (2000a). *“Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo?”*, *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), 14 (3), pp. 311-321.

Posner, G. (2004). *Analyzing the Curriculum*. 3a. edición. Nueva York: Mc.Graw-Hill.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

- 1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:** a) avances de investigación y b) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
- 2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:** Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
- 3. SECCIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: Presentación de la ficha técnica del instrumento en mención.**
- 4. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT:** Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

El trabajo se presentará en versión electrónica separado en tres archivos: 1) el primer archivo deberá contener una copia ciega del trabajo; 2) el segundo deberá contener el resumen entre 100 y 200 palabras del trabajo presentado, tanto en idioma español como en inglés, así mismo contendrá las palabras claves, no más de cinco, en los dos idiomas; y 3) el tercer archivo contendrá los datos personales del autor o autores especificando grado de formación y adscripción institucional así como su correo electrónico.

En su aspecto formal el trabajo se desarrollará con base en el estilo de publicación de la American Psychological Association (salvo donde se indique lo contrario, en estas mismas normas); el título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); todos los autores citados en el texto deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. El trabajo deberá ser escrito en letra verdana del No. 11, en el caso del resumen y de los datos personales del autor deberán ser escritos en verdana No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Los trabajos se entregarán en las instalaciones de la institución con el Director o el Coordinador Editorial de la Revista o en su defecto se pueden enviar los archivos al e-mail: rplca@yahoo.com.mx.





La Universidad Pedagógica de Durango y
la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 03A, La Paz, Baja California

CONVOCAN

A investigadores, estudiantes y egresados de los posgrados en educación a presentar sus investigaciones realizadas sobre diversos temas del ámbito educativo en el

20

Congreso Interinstitucional de Investigación Educativa

A realizarse en las instalaciones de la Universidad Pedagógica de Durango, en la Ciudad de Durango, Dgo., los días 6 y 7 de Noviembre de 2014

OBJETIVO:

Conformar un espacio de formación dialógica entre los miembros de la comunidad de investigadores y los estudiantes y egresados de los posgrados en educación.

LÍNEAS TEMÁTICAS:

- Sujetos, actores y agentes de la educación
- Procesos de aprendizaje
- Metodologías y estrategias de enseñanza
- Gestión educativa y escolar
- Evaluación educativa
- TIC's y educación

CONTRIBUCIONES

La participación en este Congreso será en modalidad de ponencia oral, se aceptan propuestas de reportes de investigación (parcial o final) que deberán incluir: el problema de estudio, los objetivos, la metodología y la discusión de resultados; se habrán de precisar los referentes teóricos o empíricos y las fuentes utilizadas.

Las ponencias deberán enviarse a la cuenta de correo de investigacionupd@gmail.com de acuerdo a las siguientes especificaciones:

- Procesador de textos Word® o compatible
- Extensión máxima de 3,000 palabras
- Doble espacio
- Márgenes superior, inferior y derecho de 2.5 cms., el izquierdo de 3.0 cms.
- Título centrado y escrito con letra Arial de 14 puntos en negritas.
- Abajo del título aparecerá el nombre del (los) autor (es), alineado al margen derecho con letra Arial cursiva de 10 puntos y negritas.
- El resto del documento con letra Arial de 12 puntos
- Bibliografía apegada a los lineamientos del APA.
- El máximo de ponentes por contribución deberá ser tres participantes.

CALENDARIO Y COSTOS DE INSCRIPCIÓN:

- 1) La fecha límite para enviar la ponencia es el 18 de Octubre de 2014.
- 2) La respuesta oficial de aceptación se emitirá del 20 al 24 de octubre de 2014 a través del correo electrónico del autor principal y desde el correo oficial del Congreso.
- 3) Una vez aceptada la ponencia, los autores deberán inscribirse al Congreso, enviando ficha de depósito bancaria a la cuenta banco Santander: 6550407423-1 clabe interbancaria: 01490655040742310 además del formato de inscripción requerido con los datos de los ponentes, el cual lo podrán obtener en la página web de la Universidad Pedagógica de Durango: <http://www.upd.edu.mx>, ambos, el formato de inscripción y la ficha de depósito escaneada la deberán enviar al correo oficial del Congreso: investigacionupd@gmail.com del 24 al 31 de octubre de 2014.
- 4) Los costos de inscripción son:
Ponentes: \$500.00
Estudiantes ponentes: \$ 250.00
Asistentes: \$300.00
Estudiantes asistentes con credencial: \$150.00

Coordinación General

Dr. José Germán Lozano Reyes
Lic. Margarita Cárdenas Zazueta

Coordinador del Segundo Congreso

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

