

ReDIE

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

PRAXIS INVESTIGATIVA

VOL. 5, No. 8

ENERO-JUNIO DE 2013



Praxis Investigativa ReDIE,
Vol. 5, Núm.8. Enero-Junio de 2013.

Es una publicación semestral editada por la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. Con dirección en la calle Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. (México). C. P. 34214. Tel. (618) 817-69-90.

www.redie.org
praxisredie@gmail.com

Editor responsable: Dr. Arturo Barraza Macías. Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2011-102016530100-203; ISSN: 2007-5111; ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número. Unidad Informática: Ing. Juan José Pérez Chávez. Calle Puebla 143, Col. Roma. Delegación Cuauhtémoc. C. P. 06700. Fecha de última modificación 30 de diciembre de 2009.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

C O N T E N I D O

EDITORIAL

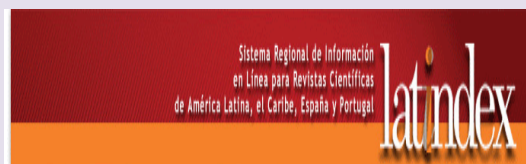
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Estudio comparativo de desempeños de las modalidades de la educación media superior en Sonora	8
<i>José Ángel Vera Noriega, Marcos Francisco Estrada Damián y Antonio García Sánchez</i>	
Representaciones sociales sobre el estrés laboral en una muestra de docentes de educación primaria	24
<i>Arturo Barraza Macías y Alejandra Méndez Zúñiga</i>	
Los directivos de escuelas primarias formados en competencias: un acercamiento a la valoración de la gestión desde la mirada de la comunidad escolar	34
<i>Ana Cecilia Valencia Aguirre y José María Nava Preciado</i>	
Entre la práctica educativa y la práctica docente. El caso de una universidad tecnológica	51
<i>Javier Damián Simón.</i>	
Los múltiples programas y proyectos en la escuela primaria rural	69
<i>Ismael Guerra y Amed Astorga</i>	
Acerca de la investigación sociológica y la entrevista cualitativa	82
<i>Luis Héctor González Mendoza</i>	
El M-learning y los usos de tablets y celulares en el aula de clase, ¿distractores o dinamizadores del aprendizaje?	94
<i>Miguel Navarro Rodríguez</i>	

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Escala de Satisfacción Estudiantil ARAD	101
<i>Arturo Barraza Macías y Ada Gema Martínez Martínez</i>	

NORMAS PARA COLABORADORES



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla: España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación: Colombia*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid: España*); **Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta** (*Corporación Universitaria Iberoamericana: Colombia*)

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Dolores Gutiérrez Rico** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Mtro. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

DISEÑO GRÁFICO

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

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

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio de cada año. ISSN: 2007-5111. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARED y Latindex y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, IN4MEX y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

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

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

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

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

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

En el presente número

- a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 77% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 7 trabajos en total; se aceptaron 7 y no hubo rechazados.

Acumulativo (ocho números)

- a) El 90% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 83% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se han recibido 61 trabajos en total; se han aceptado 52 y se han rechazado 9.

EDITORIAL

PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: POLÍTICA EDUCATIVA, RESULTADOS Y TENDENCIAS. TLAXCALA, TLAX., MÉX.

Durante los días 26 y 27 de julio de este 2012, varias instituciones del sur del país se unieron para organizar, en la hermosa ciudad de Tlaxcala, el *“1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa, Política Educativa, Resultados y Tendencias”*. Las instituciones organizadoras fueron: a) la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX); b) La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); y c) La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Algo de suma importancia para quien esto escribe, lo constituye el hecho de que entre los organizadores también se encontró la *“Red Durango de Investigadores Educativos” (REDIE)*.

La gran distancia entre la ciudad de Durango y la sede de este evento no fue obstáculo para que una relativamente fuerte delegación de académicos duranguenses participara con sus trabajos y su presencia en aquella agradable ciudad: 8 académicos del Centro de Actualización del Magisterio (CAM); 2 de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) y el director de la Escuela Normal Urbana “Carlos A. Carrillo” (CAC) de Sta. María del Oro, asistieron con beneplácito a este encuentro. Sus nombres: Laurencia Barraza Barraza (CAM); Dolores Gutiérrez Rico (UPD); Paulina N. Hernández Názer (CAM); Diana María Espinosa Sánchez (CAM); Juan Ubiarco Uribe (CAM); Octavio González Vázquez (CAM); Juan Francisco Villarreal G. CAM); Enrique Medina Vidaña (CAM); Bernardo Sánchez Reyes (CAC); Miguel Navarro Rodríguez (UPD); e Isidro Barraza Soto (CAM).

El estado de Tlaxcala, territorialmente hablando, es el más pequeño de la República Mexicana: ocupa apenas el 2% del espacio geográfico. Su población es de 1, 169, 936 habitantes, ocupando, en población, el lugar No. 28 del país. No obstante, esta pequeña y hermosa entidad tiene una densidad de población de ¡293 habitantes por kilómetro cuadrado -muy por encima de la media nacional, la cual es de 57 habitantes- y está conformada por 60 municipios!



Estos datos sorprendieron a los visitantes, sobre todo a la delegación duranguense, pues nuestro estado, a pesar de ocupar el cuarto lugar en extensión territorial (un 6.3% del territorio nacional) apenas supera la población de Tlaxcala - Durango tiene una densidad de población de 13 habitantes por km², muy por debajo de la media nacional, distribuida en 39 municipios-.

A los aficionados a la historia, estar en Tlaxcala invita, insoslayablemente a reflexionar sobre la fuerte tradición histórica de esta entidad: a) su llegada al territorio que hoy ocupa y las cruentas luchas que tuvieron que sufrir para ganarse un lugar entre

el resto de las aguerridas tribus ya instaladas en el centro-sur del país; b) el papel jugado durante la época precolombina, caracterizada por su constante enfrentamiento con la raza mexicana, por lo cual nunca pudieron ser sometidos; c) su alianza con otros señoríos para enfrentar las “Guerras Floridas” entre estos y la “Triple Alianza”, encabezada por los aztecas; d) su alianza con los españoles, cuyo apoyo fue fundamental para la caída de la gran Tenochtitlan aquel lejano 13 de agosto de 1521; e) su respaldo al movimiento independentista de 1810, sobre todo en la persona de Nicolás Bravo; y f) su reconocida participación al lado de los mexicanos en las ventajosas intervenciones armadas de Los Estados Unidos de Norteamérica y, posteriormente, la francesa.



Pero la intención del autor de este editorial no es desarrollar un trabajo histórico de esta entidad, sino dar a conocer a los lectores de esta revista -y a quienes no pudieron participar del evento académico señalado- la gran organización demostrada por los anfitriones, así como la entusiasta participación de académicos de otras entidades

entre las que se encuentran Oaxaca, Chihuahua y Durango mismo.

Fue el primer encuentro; sin embargo, entre los participantes se sentía una empatía y simpatía por estar realizando un esfuerzo académico importante para mejorar los aspectos más relevantes del quehacer docente. Para los norteros no pasó desapercibida la curiosidad del resto de los asistentes por encontrar a tan lejanos visitantes en ese lugar y parecía reflejarse en sus rostros (o así lo queríamos ver) una combinación de sorpresa, agradecimiento y fraternidad.

Para quien esto escribe, la delegación Durango recibió un trato muy distinguido, quizá, debido a que los organizadores tlaxcaltecas habían participado recientemente en Durango en el “Tercer Coloquio Nacional de Investigación Educativa”, organizado por la REDIE, en la capital de nuestro estado.

Los trabajos iniciaron con la puntualidad señalada en la convocatoria y tuvieron la continuidad y sistematicidad programada; los académicos participantes, con la seriedad y formalidad requeridas, sin detrimento de la inquietud y reflejando sus ansias de aprender y al mismo tiempo, compartir sus investigaciones; todo esto, reflejado en un raudal de preguntas, respuestas y opiniones.

Las conferencias fueron impartidas por destacados académicos: la primera de ellas, “Evaluación por competencias” fue sustentada por el Dr. Rafael Reyes Chávez, de la UATx; la segunda: “La educación en la coyuntura de la crisis neoliberal”, impartida por el Dr. Jorge Velázquez Delgado, de la UAM, Iztapalapa y una tercera conferencia denominada “Competencias para la vida: movilización de conocimientos, habilidades y actividades en contextos escolares específicos”, a cargo del Dr. Edgar Gómez Bonilla, de la BUAP. La diversidad de los orígenes de los conferencistas permitió a los asistentes tener una visión más amplia de las competencias en la educación, donde pudo apreciarse tanto el lado positivo como la parte oscura o mal interpretada de las competencias en el ámbito educativo.



Considero importante señalar que la delegación Durango tuvo una relevante participación: La Dra. Dolores Gutiérrez Rico (UPD) presentó su libro electrónico: titulado “Perfil Cognoscitivo del Adolescente Escolarizado de la Ciudad de Durango”,

mientras que el Dr. Miguel Navarro (UPD) impartió un dinámico taller que versó sobre la experiencia innovadora y colaborativa de la Red Durango de Investigación Educativa.

En cuanto a los docentes del CAM. La Dra. Laurencia Barraza y el Maestro Francisco Villarreal expusieron sus avances de investigación sobre el tema “Un acercamiento a la práctica docente de los profesores de las escuelas normales del estado de Durango”.

Quien esto escribe, presentó en coautoría con la Dra. Barraza, la ponencia: “El Sistema Estatal de Formación Docente: estrategia para su constitución”. El resto de los docentes de nuestro Centro, estuvo participando activamente en las mesas de trabajo, moderando, comentando o alentando y centrando las discusiones académicas, con actitud siempre atinada y mesurada.



El viaje pareció (¿o fue?) relámpago, quizá por lo apretado de la agenda. Fueron dos días en que apenas hubo tiempo para comer y emprender apresuradamente el viaje de regreso.

¿En qué radica la importancia de esta narración? Para el autor de este editorial, son varias las razones; a) felicitar a quienes asistieron voluntariamente, solidarizándose con el esfuerzo de aquellas instituciones sureñas; b) considerar que el trabajo desarrollado por los académicos duranguenses trasciende las fronteras de nuestra entidad y c) manifestar que nuestra entidad ha generado académicos, sea a través del programa de becas de la Secretaría de Educación, o por el esfuerzo propio, que se han interesado por dar a conocer el producto de sus investigaciones en los diferentes foros nacionales e internacionales de investigación educativa.



En otras palabras, considero que en este evento que se reseña, las tres instituciones duranguenses presentes, estuvieron a la altura de las circunstancias: la UPD reflejando a través de sus docentes, la madurez de la Universidad y de sus Maestros, con un marcado interés por participar en un auténtico trabajo colaborativo. El CAM, a su vez, manifestando sus avances en este proceso de auto transformación que ha sabido, al paso de los años, realizar con un rumbo claramente definido, retomando su mística de servicio original y participando como una Institución moderna, discente y comprometida, con su función, mientras que la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo”, en la participación de su director, un liderazgo académico asertivo y responsable y el deseo de insertar a su institución en las redes de trabajo institucionales que se están tejiendo dentro y fuera de la entidad, lo que la ubica como una formadora de docentes en plena etapa de consolidación.



Esta reflexión se constituye, al mismo tiempo, en una invitación para aquellas personas, quienes estén en posibilidades de apoyar la participación de los académicos duranguenses en este tipo de eventos, lo hagan, cambiando aquella añeja concepción de que los docentes sólo van a realizar “turismo académico” y no una verdadera exposición de trabajos, discusiones, propuestas y confrontación de ideas para mejorar la calidad educativa de nuestros estudiantes. Esto último, me quedó claro, fue el producto final -y esperado- de quienes asistimos a la siempre hermosa ciudad de Tlaxcala. Así mismo, este evento nos permitió

comprender que los cuerpos académicos en las instituciones de educación superior tienen una importante responsabilidad: les corresponde impulsar la investigación como una de las tareas fundamentales, no sólo de su quehacer, sino del subsistema de educación superior. Es decir, los Cuerpos Académicos no sólo serán poseedores de la denominación, sino que tendrán que trabajar para apoyar a la sociedad y en particular a la educación; a generar soluciones a la problemática que enfrenta, al tiempo que es capaz de producir conocimiento, lo que, sin duda, contribuirá a incrementar el estado que hoy guarda la ciencia.

Editorialista Invitado
Dr. Isidro Barraza Soto
Durango, Dgo., agosto de 2012



INVESTIGACIÓN

ESTUDIO COMPARATIVO DE DESEMPEÑOS DE LAS MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN SONORA

José Ángel Vera Noriega (1), Marcos Francisco Estrada Damian y Antonio García Sánchez

1.- Doctor en Psicología Social; actualmente se desempeña como investigador de tiempo completo del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. avera@ciad.mx

Resumen

Se realizó en este trabajo una evaluación transversal de tipo censal a la Educación Media Superior en Sonora, considerando al segundo, cuarto y sexto semestres; el objetivo consiste en presentar los análisis de varianza para la comparación entre regiones, planteles y la modalidad, como factores que determinan los desempeños académicos en las áreas de matemáticas (mprom) y promedio general (gprom). Los resultados muestran cuáles son las regiones, los planteles y los desempeños que presentan una mayor variabilidad en el análisis de los datos. En los resultados se observa que en las regiones costa-centro y frontera norte, se presentan los puntajes más altos entre los estudiantes, mientras que los puntajes más bajos los encontramos en la regiones de la sierra de Sonora. Estos datos nos permiten concluir que la educación media superior en Sonora es de mayor calidad en zonas urbanas que cuentan con una mayor estructura escolar, y de menor calidad en zonas rurales o serranas que cuentan con una menor estructura escolar.

Palabras clave: evaluación, educación media superior, semestre, modalidades, regiones, planteles, Sonora, México.

Abstract

In this paper we conducted a cross-sectional survey _ assessment for School Education Sonora, considering the semesters second, fourth and sixth, the goal is to present the analysis of variance for comparison between regions, schools and modality as factors that determines academic performance in math (mprom) and general average (gprom). greater variability in the data analysis. On results shows that central-coast region and northern border area, presented highest scores among students, while lowest scores are found in la Sierra de Sonora region. These data allow us to conclude that Sonora's High School Education is of higher quality in urban areas which have greater school structure, and in rural or highland areas, lower quality in rural or hilly areas with a lower school structure.

Keywords: assessment, High School Education, semester, modalities, regions, schools, campuses, Sonora, Mexico.

Introducción

El fenómeno de la globalización reconceptualiza el modelo educativo y la forma de evaluarlo, implementando criterios y parámetros basados en modelos gerenciales e ingenieriles donde la eficacia, eficiencia y calidad, son indicadores de procesos que guardan un estrecha relación con la productividad, el consumo y la competencia, donde la calidad de la educación puede ser objetivamente medible en analogía a cualquier otro producto. (Carnoy, 1996: 64).

Este nuevo modelo educativo en los países desarrollados y emergentes, ha llevado a crear sistemas de evaluación, impulsados por instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de Naciones para la Educación la Ciencia y Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), (Coraggio y Torres, 1997); (Díaz Barriga, 1998).

De esta manera podemos afirmar que esta característica política mundial se desprende de este proceso global, implementando reformas educativas donde las evaluaciones son el instrumento estratégico al interior de la educación y cuyo propósito fundamental es ir reformando, ajustando, acondicionado, capacitando y midiendo cada uno de los segmentos de la educación en cada uno de los países miembros o próximos a ingresar, esto con el fin de producir recursos humanos de calidad y con las características necesarias de consumo, para satisfacer las demandas de la supra estructura mundial, creada por el proceso de desarrollo tecnológico, financiero y comercial que enfrenta el planeta.

Principales problemas y retos de educación media superior.

Las condiciones en las que se encuentra la Educación Media Superior en México se pudieran resumir y describir de la siguiente manera: un incremento en los niveles de cobertura y eficiencia terminal en primaria y secundaria que demandan continuar en el siguiente nivel educativo, un aumento en la población demográfica de jóvenes en edad de cursar su educación media superior, asociado a una falta de cobertura y equidad, indicadores altos de rezago combinados con bajos indicadores de eficiencia terminal, un nivel educativo desarticulado, discriminador y falto de calidad, necesidades de capacitación de millones de jóvenes que exigen incorporarse al mercado laboral con las herramientas necesarias para ingresar como mano de obra calificada y no como mano de obra manufacturera.

La demanda en matrícula de todo lo que abarca el nivel medio superior ha presentado un rápido crecimiento; en el periodo escolar del 2002 al 2003, se tenían 6'590,544 alumnos inscritos. Cuatro años después, en el ciclo 2006 – 2007, la cifra aumentó a 7'485,886 alumnos, lo que representa un incremento del 11.96% de la demanda en educación media superior.

Los cambios en el crecimiento de la demanda se deben al aumento de la tasa de absorción de los estudiantes de secundaria con incremento del 4.04% de la población total del 2002 – 2007.

La Educación Media Superior absorbe el 96.8 por ciento de los egresados de secundaria, pero presenta dificultades en la cobertura (número de jóvenes que cursa el nivel en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo), misma que a nivel nacional es de 53.5 %, lo que se traduce en que, aproximadamente, la mitad de los jóvenes entre 16 y 18 años, no asisten a la escuela. A la falta de cobertura se añaden los problemas de equidad y discriminación, ya que en muchas ocasiones la educación no llega a aquellos estratos de la población que viven en áreas geográficas, principalmente rurales e indígenas, con niveles económicos marginales. Conforman el grueso de la matrícula de la educación media superior, estudiantes que generalmente, pertenecen a los niveles económicos medio y alto y que viven en las zonas urbanas de las grandes ciudades.

La Educación media Superior se encuentra organizada básicamente en tres grandes divisiones, el bachillerato general o propedéutico, que tiene como objetivo principal preparar a los alumnos en la adquisición de los conocimientos necesarios que les permiten cursar una carrera profesional. La educación profesional técnica del nivel medio superior, dirigida a aquellos alumnos que desean capacitarse en determinados conocimientos, mismas que les permitan la inmediata incorporación al campo laboral, y el bachillerato tecnológico bivalente que ofrece dos alternativas; estudios propedéuticos para ingresar a estudios superiores o, bien, un egreso alterno, con grado de oficial técnico, para incorporarse al trabajo.

Los problemas y desafíos a los que se enfrenta la Educación Media Superior son: a) La revisión y actualización de los programas de estudios no se realiza con la frecuencia estipulada por los estándares internacionales; b) no se ha logrado consolidar un currículo de trabajo para la formación por competencias; c) falta de estrategias y mecanismos que permitan reintegrarse a los estudiantes que abandonaron sus estudios; d) carencia de un sistema de formación y actualización docente que permita generar las habilidades que ocupa un profesional de la educación en este nivel educativo; e) la rigidez en su estructura curricular y las pocas posibilidades de salidas laterales, que impide la flexibilidad en la trayectoria de los jóvenes y el libre cambio entre las distintas modalidades e instituciones.

Educación Media en Sonora.

En el Estado de Sonora, el panorama relacionado con la Educación Media Superior no dista mucho de la perspectiva a nivel nacional, la demanda atendida durante el ciclo 2006- 2007 fue de 78,214 estudiantes en educación media superior. El sistema estatal se encuentra compuesto por 635 escuelas y 6,185 grupos con 12, 768 profesores (SNIE, 2009).

De acuerdo al último informe del Consejo Nacional de Población (2007), en Sonora se tiene una cobertura para Educación Media Superior de 92,541(67,3%) de una población de 137,489 correspondiente a la edad de 16 a 18 años, del total de la matrícula, 47 096 alumnos son mujeres (59.8%) y el resto 45 445 son hombres (49.1%), sin embargo falta aumentar la atención a la demanda, ya que se sigue dejando por fuera de la educación media superior a más del 30 por ciento de ese segmento de la población, lo que equivale a un número casi de 45 mil jóvenes; por cada 100 habitantes de 15 años y más, 4 no tienen escolaridad, 14 completaron la educación media superior y 8 no lo hicieron. (PEE 2004-2009). Con relación a la deserción, las cifras nacionales muestran un 39.7 contra un 45.5 del estado, muy por encima de los indicadores nacionales; la

eficiencia terminal en Sonora corresponde al 59.8 por ciento mientras que a nivel nacional alcanza un 61.9 por ciento.

El crecimiento en este nivel, a partir del periodo del 2000-2001 y hasta el 2006-2007, ha sido de un 15.5 por ciento. Cabe señalar que este crecimiento se ha presentado en la modalidad del bachillerato ya que en el técnico profesional, este tendió a un decremento del 5.8 en relación al número de alumnos que tenía en el periodo de inicio, 12, 437 alumnos y que actualmente se observa con 11, 712, lo que coincide con información nacional en el sentido de que los centros de bachillerato, concentran arriba del 80 por ciento de los estudiantes, contra un casi 11 por ciento de jóvenes que se deciden por la educación tecnológica, este rubro en particular muestra un crecimiento del 12.2 en el mismo periodo.

La población total que registra el bachillerato en Sonora incluyendo los servicios federales, estatales y particulares, durante el periodo 2006-07 es de 80 829 alumnos, de los cuales el 44.7 por ciento están inscritos en el bachillerato estatal, el 36.3 por ciento pertenecen al federal y el 23.2 por ciento es atendido por los centros particulares. La educación profesional técnica estatal absorbe casi la totalidad de los alumnos, 86.6 por ciento de un total de 11, 712 alumnos mientras que el resto es atendido por escuelas técnicas particulares.

Evaluación de la Educación Media Superior en Sonora.

La LIX legislatura promulgó la Ley para la Evaluación Nacional del Sistema de Educación Mexicano, definiendo la evaluación como “Un proceso técnico que comprende el conjunto de acciones sistemáticas, continuas e integradas, que se expresan en juicios de valor, como resultado de contrastar las mediciones de los elementos componentes de la calidad y los aspectos del sistema educativo por parámetros normativos y pertinentes previamente definidos”.

Para cumplir con tales propósitos, se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), y en el caso del Estado de Sonora, el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IEEES), quienes diseñaron un instrumento de medida de los aprendizajes para educación media superior, cuyo objetivo es conocer el dominio de los estudiantes de segundo, cuarto y de sexto semestre, en relación con las habilidades y conocimientos inscritos en el currículo, para fundamentar la toma de decisiones y el diseño de políticas en torno a la educación media superior.

A partir del ciclo escolar 2004 – 2005 por disposición del Congreso Estatal, el IEEES se hizo cargo de evaluar la calidad de las escuelas de educación media superior con base en el desempeño académico de los estudiantes, tomando en cuenta los semestres pares, ciclos escolares, y aéreas curriculares, independientemente de los estratos, tipos, turnos, modalidades y subsistemas de adscripción.

El Examen Estatal de Educación Media Superior constituye uno de los primeros proyectos puestos en marcha con apoyo del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y por el IEEES (Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora). El proyecto es de gran importancia, ya que constituye el primer examen elaborado con una metodología de vanguardia en cuanto al análisis de reactivos, a la ponderación de la prueba y a los procesos estadísticos del análisis de contexto.

Desempeño

El rendimiento, como sinónimo de aprovechamiento, hace una clara distinción entre ambos conceptos, ya que pueden ser expresados por medio de la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno. También se considera que el promedio resume el rendimiento escolar.

La influencia de los grupos es determinante para estar o no en un grupo de personas con buen rendimiento, lo usual es que compartan ese nivel de rendimiento, de la misma manera, un grupo de personas no bien adaptadas al ambiente educativo y con bajo rendimiento, a la larga se perjudicarán buscando la aceptación del grupo (García, 2000).

El aprendizaje de las matemáticas en EMS.

Thorndike y Hagen, (1978) resaltan que existen pruebas que tienen el propósito de evaluar aptitudes específicas, tal es el caso de la habilidad matemática, que hace hincapié en la comprensión más que en la facilidad de cálculo... y de razonamiento abstracto?... que valoran una serie de figuras cuya secuencia, obedece a una relación lógica y de relaciones espaciales que valoran la habilidad para rotar y transformar imágenes en el espacio. Son pruebas que dependen, en menor medida, de segmentos específicos de la enseñanza escolar y se utilizan para obtener inferencias respecto del futuro y no para llegar a conclusiones respecto al pasado, como las pruebas de rendimiento.

El Dr. Jan Lage líder responsable del proyecto Pisa, reconoce la existencia de la relación entre el conocimiento de las matemáticas con la diversidad de contextos asociados a las actividades de la vida diaria y refiere que en el proceso enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, se debe prestar especial atención al desarrollo de habilidades y competencias que conlleven a aprender a pensar matemáticamente, con una lógica que permita saber argumentar, adquirir conocimientos secuenciales y cada vez más complejos que le den la oportunidad de saber representar, así como incorporar un lenguaje matemático para poder comunicar y narrar estos procesos, e identificar los elementos de un contexto y como inciden en la resolución de algún problema en concreto como, de la misma manera, utilizar instrumentos y técnicas matemáticas.

No debemos olvidar que el objetivo de enseñar matemáticas se debe reflejar en el manejo de conceptos tales como: cambio, crecimiento, espacio, forma, azar, dependencia, relaciones, razonamiento cuantitativo; ideas que habrán de delimitar el tipo de instrumentos matemáticos a utilizar. (Jean Lage citado en Aline, 2007).

Objetivo

El objetivo del presente estudio es llevar a cabo la comparación de los resultados en los desempeños en matemáticas y promedio general, de acuerdo al currículo de Educación Media Superior en el Estado de Sonora y la relación que guardan con la modalidad y la región.

Metodología.

Población.

La población estudiada corresponde a 66, 324 estudiantes de nivel medio superior en el Estado de Sonora los cuales corresponden al 95% del total de los estudiantes evaluados por el IEEES en el 2007.

La tabla 1 muestra ocho modalidades de educación media superior a los cuales pertenecen la población estudiada dividida en 2, 4, 6 semestres y el número de participantes en cada uno de los semestres y su población general por semestre, grupo al cual pertenece, ofreciendo además el porcentaje representativo de la población en cada una de las modalidades de acuerdo a la cantidad de población que este contenga.

Tabla 1.

Población total evaluada en el Estado de Sonora en Educación Media Superior.

Código		Semestres			Total	
Grupo	Grupo	2	4	6	Población	%
1	Privadas	4,816	4,169	3,521	12,506	18.85
2	CBTA	1,755	1,372	1,146	4,273	6.44
3	CBTIS	6,551	4,870	4,019	15,440	23.27
4	EMSAD	797	649	307	1,753	2.64
5	CET	600	409	283	1,292	1.94
6	COBACH	6,501	5,646	4,540	16,687	25.15
7	CECYTES	3,285	2,838	2,239	8,362	12.60
8	CONALEP	2,927	11,667	1,417	6,011	9.06
Población General		27,232	21,620	17,472	66,324	100 %

PRIVADAS, Planteles Privados; CBTE, Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario; CBTIS, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios; EMSAD, Centro de Educación Media Superior a Distancia; CET, Centro de Estudios Tecnológicos del Mar; COBACH, Colegio de Bachilleres; CECYTES, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; CONALEP, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; % Porcentaje representativo por la población de la modalidad.

Instrumentos de Medida.

Para el diseño de este instrumento era necesario decidir las habilidades y conocimientos curriculares que habrían de evaluarse, para este proceso se contó con la participación de personal académico de los departamentos de matemáticas, física, químico-biológico, letras y lingüística y lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora (UNISON), así como con personal del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD) y del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IEEES). Se compilaron, reprodujeron y distribuyeron entre los académicos los planes y programas de

matemáticas, física, química, biología, español e inglés de los distintos subsistemas. En seguida, se formó un cuerpo académico interdisciplinario, cuya tarea sustantiva consistió en analizar cada uno de esos documentos normativos y determinar, con base en ellos, los contenidos del examen, identificando los que comparten todas las modalidades de nivel medio superior, que cruzan de manera transversal sus currículos y convergen en las asignaturas a evaluar. Se definieron los temas y los enfoques de cada disciplina y se concentraron en un formato electrónico, cuya información sirvió de referencia y sustento para elaborar los reactivos. Estos fueron elaborados por personal de UNISON, C.I.A.D.A.C., U.P.N., I.E.E.E.S. y maestros de las diversas modalidades de Educación Media Superior, quienes eran los responsables de analizar los textos sobre teoría, metodología y técnicas evaluativas y construir en forma colegiada reactivos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Se diseñaron tres pruebas; una para cada semestre par. Cada prueba se dividió en dos formas complementarias: A y B, la forma A contenía un subconjunto de reactivos y la forma B contenía otro subconjunto, de modo que una porción de alumnos contestaba una forma y la otra porción contestaba la otra forma, respondiendo en conjunto el examen completo, en un tiempo sin límite para su resolución. Según el semestre, las pruebas eran semejantes en cuanto estructura, contenido y extensión, pero diferían en los conocimientos evaluados. Para cuarto y sexto semestres se incorporaban reactivos de habilidades verbales y lógico matemáticas. Es un examen relativamente extenso, que reúne poco más de seiscientas preguntas de opción múltiple, con cuatro opciones de respuestas estructuradas, de las cuales solo una es correcta; se compone de un cuadernillo de preguntas y una hoja de respuestas, diseñada esta última para leerse mediante sistemas automatizados, lo que permite realizar el proceso de calificación de manera rápida y confiable (Vera & Aragón 2008).

Procedimiento

El procedimiento de recolección de datos fue llevado a cabo por el IEEES en los distintos municipios del estado de Sonora. Para lo anterior, el IEEES realizó una capacitación a 12 coordinadores regionales y 5 subcoordinadores, los cuales a su vez deberían capacitar a los coordinadores de aplicación.

Previo a la aplicación de los instrumentos se conformó un equipo de trabajo encargado de revisar y organizar cada una de las cajas entregadas por la empresa proveedora de los servicios de impresión, con el objetivo de verificar que se hayan recibido los materiales de evaluación de cada uno de los planteles a evaluar. Finalmente cada coordinador regional era responsable de revisar que los materiales de aplicación recibidos correspondieran a los planteles bajo su responsabilidad.

Los coordinadores de aplicación instruían a los directores y estos a los profesores para que aplicaran los instrumentos a sus alumnos.

Resultados

En la tabla 2 se puede apreciar que todas las diferencias del análisis de varianza son significativas tanto para matemáticas como para el promedio general en segundo, cuarto y sexto semestre, cada columna indica que los planteles incluidos dentro de la modalidad que representa cada uno de los números, tienen diferencias importantes en la ejecución de matemáticas y en el promedio general. Sin embargo cabe destacar que en

el segundo semestre el Centro de Bachilleratos Industrial y de Servicios (CBTyS) es el que presenta las diferencias más tajantes entre sus planteles, en lo que respecta al promedio general y por otro lado en relación al promedio de matemáticas, el CBTYS comparte con el Colegio de Bachilleres las diferencias más tajantes e importantes entre sus planteles.

Tabla 2.

Presenta los resultados del análisis de varianza para la comparación entre planteles de cada modalidad como factor y los desempeños en las áreas de conocimiento como variable para la población de la EMS en Sonora.

Modalidad		2		4		6	
		Mprom	Gprom	Mprom	Gprom	Mprom	Gprom
1	F	21.10	44.67	9.92	34.80	10.33	15.87
	Sig.	.00	.00	.00	.00	.00	.00
2	F	8.36	21.05	3.30	8.04	5.00	9.08
	Sig.	.00	.00	.00	.00	.00	.00
3	F	66.33	133.56	17.81	78.55	20.68	45.64
	Sig.	.00	.00	.00	.00	.00	.00
4	F	9.95	12.89	5.71	10.77	4.17	6.10
	Sig.	.00	.00	.00	.00	.00	.00
5	F	4.30	17.63	4.23	38.66	5.33	16.42
	Sig.	.01	.00	.01	.00	.00	.00
6	F	50.44	72.84	27.55	58.92	14.22	21.03
	Sig.	.00	.00	.00	.00	.00	.00
7	F	7.76	23.00	3.77	20.88	3.38	10.60
	Sig.	.00	.00	.00	.00	.00	.00
8	F	5.93	13.40	3.60	15.46	2.55	7.11
	Sig.	.00	.00	.00	.00	.00	.00

1, privadas; 2, centro de bachillerato tecnológico agropecuario; 3, centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios; 4, centro de educación media superior a distancia; 5, centro de estudios tecnológicos del mar; 6, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos del mar; 8, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos; 8, colegio nacional de educación profesional técnica; F, F de Snedecor; Sig. Significancia; Mprom, matemáticas; Gprom, total promedio.

Aunque todas las diferencias son significativas para segundo semestre, las diferencias más pequeñas entre los planteles, se dan en los centros educación media superior a distancia (EMSAD) tanto en promedio general como en promedio de matemáticas; para el cuarto semestre el CBTyS, presenta la diferencia más alta para el promedio general, mientras que, el Colegio Nacional Profesional Técnico (CONALEP)

comparte conjuntamente con el Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) las diferencias más pequeñas entre sus planteles. Para matemáticas, las diferencias más altas entre los planteles se ubican, en el colegio de bachilleres y la más baja de nuevo en los CBTAS.

Para el sexto semestre se puede observar que la diferencia más alta entre planteles es para el CBATIS y la más baja para el EMSAD; mientras que para el promedio de matemáticas, la diferencia más alta es para el CBTyS mientras que la más baja, para el CONALEP; por otra parte los valores de varianza entre las modalidades, destacan al promedio general de segundo semestre como la variable que genera mayor variabilidad entre las modalidades y al promedio de matemáticas de sexto grado como aquella que genera menor variabilidad entre las modalidades.

En la Tabla 3 Observamos los valores de significancia para la comparación entre regiones, dentro de cada una de las modalidades para cada uno de los semestres, se debe aclarar que solo se contrastan las categorías de región en donde la modalidad tuviera planteles, en algunos casos pudieran estar contrastando 3 en otras 2 y en el máximo las cuatro regiones, en general la mayoría de las comparaciones son significativas, sin embargo habría que apuntar que la diferencia más alta entre regiones se relaciona con el Colegio de Bachilleres mientras que para matemáticas se relacionan también con el Colegio de Bachilleres y la mínima variabilidad entre las regiones se encuentra en los centros de educación a distancia (EMSAD).

Tabla 3.

Resultados de análisis de varianza para la comparación entre planteles por las cuatro regiones de cada modalidad como factor y los desempeños en las áreas de conocimiento como variable para EMS en Sonora.

		2		3		4		6		7		8	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
2	Mprom	22.24	.00	27.03	.00	27.31	.00	122.64	.00	9.58	.00	8.29	.00
	Gprom	49.61	.00	79.51	.00	40.69	.00	151.56	.00	7.82	.00	23.15	.00
4	Mprom	9.52	.00	4.97	.00	7.01	.00	81.13	.00	5.08	.00	7.48	.00
	Gprom	15.90	.00	67.16	.00	29.33	.00	83.19	.00	11.96	.00	31.86	.00
6	Mprom	11.27	.00	22.00	.00	.29	.83	51.99	.00	8.97	.00	2.03	.10
	Gprom	20.45	.00	31.52	.00	2.14	.09	54.90	.00	23.43	.00	3.42	.01

2, centros de bachillerato tecnológico agropecuario; 3, centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios; 4, centro de educación media superior a distancia; 6, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos; 8, colegio nacional de educación profesional técnica; F, F de Snedecor; Sig. Significancia; Mprom, matemáticas; Gprom, total promedio.

En la mayoría de los casos el Colegio de Bachilleres establece las diferencias más importantes y significativas entre las regiones tanto para promedio general como para promedio de matemáticas en segundo cuarto y sexto semestre. Por otro lado la modalidad que genera menor diferencias entre las regiones es el CECYTES.

Tabla 4.

Presenta los resultados del análisis de varianza por la comparación entre plantel y región para segundo semestre de EMS en Sonora.

Modalidad		Frontera		Costa		Río / Sierra		Frontera	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
1	Mprom	7.27	.00	31.53	.00	---	---	20.92	.00
	Gprom	13.47	.00	64.10	.00	---	---	49.33	.00
2	Mprom	1.36	.25	2.15	.11	2.96	.05	---	---
	Gprom	9.33	.00	3.13	0.4	8.02	.00	---	---
3	Mprom	59.14	.00	91.17	.00	---	---	70.46	.00
	Gprom	83.12	.00	133.52	.00	---	---	181.95	.00
4	Mprom	1.42	.23	2.78	.09	10.12	.00	6.99	.00
	Gprom	3.03	.02	5.28	.02	12.97	.00	5.37	.00
6	Mprom	34.98	.00	64.73	.00	84.91	.00	12.25	.00
	Gprom	37.85	.00	88.24	.00	174.67	.00	41.71	.00
7	Mprom	13.75	.00	11.87	.00	.68	.50	4.12	.00
	Gprom	5.08	.00	42.18	.00	1.62	.19	25.34	.00
8	Mprom	3.64	.00	3.85	.00	---	---	11.10	.00
	Gprom	3.11	.01	10.72	.00	---	---	26.20	.00

1, privadas; 2, centro de bachillerato tecnológico agropecuario; 3, centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios; 4, centro de educación media superior a distancia; 6, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos del mar; 6, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos; 8, colegio nacional de educación profesional técnica; F, F de Snedecor; Sig. Significancia; Mprom, matemáticas; Gprom, total promedio.

En la Tabla 4 se comparan los planteles de las diferentes modalidades para segundo semestre conjuntamente con la región, algunas comparaciones no son significativas, pero en la mayoría si, en los planteles de la frontera norte, en cada una de las modalidades, el promedio general de CECYTES con los valores más altos de varianza y el CONALEP con los valores más bajas en la diferenciación entre promedio tanto para promedio general como promedio de matemáticas, cuando se comparan los planes de las diferentes modalidades que se encuentran en la costa (Hermosillo y Obregón), es el CEBATIS el que presenta de nuevo las diferencias de varianza más altas, mientras que el EMSAD presenta las diferencias más bajas para la costa de Sonora.

Tabla 5.

Presenta los resultados del análisis de varianza por la comparación entre el plantel y región para cuarto semestre de EMS de Sonora.

Modalidad		Frontera		Costa		Río / Sierra		Frontera	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
1	Mprom	4.87	.00	15.21	.00	---	---	6.56	.00
	Gprom	16.22	.00	53.91	.00	---	---	26.81	.00
2	Mprom	1.33	.26	.15	.85	.19	.82	---	---
	Gprom	2.95	.03	5.37	.00	5.05	.00	---	---
3	Mprom	7.45	.00	26.43	.00	---	---	23.12	.00
	Gprom	28.69	.00	82.44	.00	---	---	112.29	.00
4	Mprom	4.64	.00	.19	.66	1.65	.18	7.76	.00
	Gprom	10.02	.00	1.73	.19	4.77	.00	10.53	.00
6	Mprom	18.94	.00	22.88	.00	27.66	.00	4.79	.00
	Gprom	38.11	.00	71.41	.00	146.26	.00	33.07	.00
7	Mprom	2.23	.10	4.22	.00	.53	.58	4.41	.00
	Gprom	9.00	.00	34.43	.00	8.18	.00	19.16	.00
8	Mprom	1.52	.19	4.21	.00	---	---	.39	.67
	Gprom	10.20	.00	9.81	.00	---	---	10.13	.00

1, privadas; 2, centro de bachillerato tecnológico agropecuario; 3, centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios; 4, centro de educación media superior a distancia; 6, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos del mar; 6, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos; 8, colegio nacional de educación profesional técnica; F, F de Snedecor; Sig. Significancia; Mprom, matemáticas; Gprom, total promedio.

La tabla 6, en la comparación por región y modalidad de sexto semestre, se muestra que en la región costa EMSAD no es significativa, y CECYTES que no son significativas, los valores de diferencias en esta comparación para cuarto semestre son mucho menores que para segundo semestre.

Tabla 6.

Presenta los resultados del análisis de varianza por la comparación entre el plantel y región para sexto semestre de EMS de Sonora.

Modalidad		Frontera		Costa		Río / Sierra		Frontera	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
1	Mprom	6.85	.00	14.65	.00	---	---	6.13	.00
	Gprom	7.09	.00	23.16	.00	---	---	15.19	.00
2	Mprom	2.33	.09	1.15	.31	3.44	.03	---	---
	Gprom	.96	.38	.84	.43	6.53	.00	---	---
3	Mprom	13.00	.00	35.55	.00	---	---	15.87	.00
	Gprom	5.68	.00	78.67	.00	---	---	54.98	.00
4	Mprom	---	---	.31	.57	---	---	6.51	.00
	Gprom	---	---	6.65	.01	---	---	8.20	.00
6	Mprom	7.89	.00	3.45	.00	20.85	.00	5.88	.00
	Gprom	6.65	.00	9.91	.00	82.77	.00	12.87	.00
7	Mprom	3.12	.04	3.71	.00	.11	.89	.71	.58
	Gprom	13.96	.00	10.27	.00	.30	.73	6.17	.00
8	Mprom	1.68	.15	4.36	.00	---	---	.05	.81
	Gprom	1.89	.11	17.47	.00	---	---	7.87	.00

1, privadas; 2, centro de bachillerato tecnológico agropecuario; 3, centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios; 4, centro de educación media superior a distancia; 6, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos del mar; 6, colegio de bachilleres; 7, colegio de estudios científicos y tecnológicos; 8, colegio nacional de educación profesional técnica; F, F de Snedecor; Sig. Significancia; Mprom, matemáticas; Gprom, total promedio.

La Tabla 5 para cuarto semestre muestra la comparación de región por modalidad; deja ver que la región río sierra presenta 3 comparaciones para las modalidades, CBTA, EMSAD, y CECYTES que no son significativas, los valores de diferencias en esta comparación para cuarto semestre son mucho menores que para segundo semestre.

Conclusión y Discusión.

Los promedios de matemáticas para segundo semestre muestran valores altos de diferenciación y grado de significancia favorable en cinco de las ocho modalidades en las cuatro regiones; para cuarto semestre se muestran valores altos de diferenciación y grado de significancia favorable en tres de las ocho modalidades en sus cuatro regiones; para el sexto semestre se muestra con valores altos de diferenciación y grado de significancia favorable en cuatro de ocho modalidades en sus cuatro regiones; mostrando que las habilidades matemáticas guardan una estrecha relación en los desempeños, guardando concordancia respecto a la investigación realizada por Canto y

Rodríguez, Ortega y Esquivel (2008) los cuales consideraron las variables que pudieran predecir el desempeño de EXANI II, y el desempeño en la educación superior. De los resultados obtenidos se puede señalar que la forma en cómo se compone el desempeño académico apoya lo encontrado por varios autores (García, 2000; González y Maytorena, 2001).

Los valores más bajos en diferenciación en habilidades matemáticas para segundo semestre muestra a la modalidad EMSAD en la Frontera Norte, CBTA en la región Costa, CECyTES en Río/Sierra y Frontera Sur; para el cuarto semestre la modalidad CBTA en Frontera Norte, región Costa, región Río/Sierra y a CONALEP en la Frontera Sur; para el sexto semestre con los valores más bajos en diferenciación la modalidad CONALEP en Frontera Norte y Frontera Sur, EMSAD en la región de la Costa, CECyTES para la región Río/Sierra (IEEES, 2007).

Para los promedios generales correspondientes al resto de las diferentes asignaturas de la EMS muestran como las más altas en diferenciación en promedios en segundo semestre la modalidad CBTIS en Frontera Norte, Costa, Frontera Sur y la modalidad COBACH en la región Río/Sierra; para cuarto semestre se muestra con la más alta diferenciación en promedios general la modalidad COBACH en Frontera Norte, Río/Sierra y la modalidad CBTIS en Costa, Frontera Sur; en sexto semestre se muestra con la más alta diferenciación en promedios general la modalidad CECyTES en Frontera Norte a CBTIS en Costa, Frontera Sur y COBACH en Río/Sierra (IEEES, 2007).

Los valores más bajos en promedios generales muestran a EMSAD en Frontera Norte y Frontera Sur, la modalidad CBTA en Costa, CECyTES en Río/Sierra; para cuarto semestre la modalidad CBTA en Frontera Norte, EMSAD en Costa y Río/Sierra, CONALEP en Frontera Sur; en sexto semestre muestra a la modalidad CBTA en Frontera Norte y Costa, CECyTES en Río/Sierra y Frontera Sur.

En el caso de la Educación Media Superior en el Estado de Sonora, los promedios generales guardan una alta relación con la sección de habilidades matemáticas en el examen de aprendizajes y estas, a su vez, guardan relación con el desempeño por modalidad y región.

Se puede observar también que los resultados tanto en matemáticas como promedio general son para los COBACH, (modalidad propedéutica para continuar educación superior) esto se debe a que un 80% ciento de la población estudiantil elige este tipo de educación, además de que este tipo de modalidad, por la demanda que tiene, selecciona, a su vez, los mejores promedios, siendo los alumnos que no alcanzan cabida en esta modalidad, los que conforman el resto de la población en las otras modalidades. Este tipo de resultados son compartidos en menor proporción por CBATIS (modalidad bivalente, capacitación para el trabajo y continuar educación superior).

Cabe señalar que dentro de las evaluaciones de aprovechamiento escolar, la estructura de las escuelas, la capacitación de maestros, así como factores socioeconomicos representa un peso importante para poder llegar a cursar la educación media superior en México, las modalidades de COBACH Y CEBATIS, son unas de las mejores equipadas, y se encuentran en su mayoría en zonas urbanas y que la población que asiste pertenecen a la clase media y al seleccionar los promedios mas altos discriminan a una población que tiene que buscar cabida en otras modalidades concordando con varios autores (Díaz De Cossio,2005; Villar Lever, 2006) en relación de la cobertura y su vinculación con la discriminación y la inequidad, ya que los estudiantes inscritos en el nivel medio superior, se caracterizan por ser generalmente pertenecientes a los niveles

económicos altos y medio, además de ser pobladores de zonas urbanas, mientras que los estratos más bajos conforman una inscripción minoritaria y marginal agrupada en segmentos de la población que viven en zonas de la sierra, indígena, rurales, y/o que conforman la población de pobres.

Referencias

- Carnoy, M. y Moura Castro, C. de. (1996), *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires.
- Coraggio, J. L. y R. M. Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios / Miño y Dávila Editores.
- Díaz Barriga, A. (1998), "Organismos internacionales y política educativa" en C. A. Torres, A. Alcántara Santuario y R. Pozas Horcasitas (eds.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- Díaz De Cossio, R. (2005). "Los más discriminados", *El Universal*, 13 de septiembre.
- Alisine Claudia (2007): EL Realismo en Educación Matemáticas y sus Implicaciones Docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43; 85-101
- Thorndike, Roger y E. Hagen (1978), *Tests y técnicas de medición en psicología y educación: elaboración, diseños, investigación, aplicación*, México, Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) – México. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: UNESCO (2006). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. París: Ediciones UNESCO.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *Los cuatro primeros años. Avances y desafíos*. México: INEE.
- García Bocaranda. B. (2000). *Detecte a tiempo el bajo rendimiento académico*. Disponible en: <http://www.muieresdeltercermilenio.hpg.ig.com.br/rendimientoacademico.htm>
- Vera, J. y Aragón, R. (2008). Diseño y piloteo de medidas de aprendizaje en EMS en el Estado de Sonora. *Revista RA XIMHAI*, 4, 45-57.
- Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora [//www.ieees.gob.mx/Publicaciones/Est%C3%A1ndares_2.pdf](http://www.ieees.gob.mx/Publicaciones/Est%C3%A1ndares_2.pdf)
- Instituto Nacional de Geografía e Informática INEGI (2005). II conteo de población de población y vivienda. Disponible en http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/3222/26_Sonora.pdf www.conapo.gob.mx/00cifras/PEA/PEA/pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática [INEGI] (2002). Principales indicadores educativos, 1990/91 – 2001/02. Documento recuperado el 17 de marzo de 2005 de www.inegi.gob.mx/difusion/espanol/fiest.html
- IESALC-UNESCO (2003). Antecedentes, situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México. Documento elaborado por el Dr. Hugo Aréchiga Urtuzuástegui, y la Dra. Rocío Llarena de Thierry, para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México, 2007. *Educativa del Estado de Sonora*, Poder Ejecutivo, Sonora, México, Secretaría de Educación y Cultura.

- Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora, No. 17, SECC. I, Tomo CLXXIV, 26 de agosto del 2004, Hermosillo Sonora.
- Gobierno Estado de Sonora (2004b), *Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno de Sonora 2004-2009*, Sonora, México, Secretaría de Educación y Cultura.
- Gobierno Estado de Sonora (2004c), *Programa Estatal de Educación para competir y Progresar 2004-2009*, Sonora: Secretaría de Educación y Cultura.
- González Lomelí y Maytorena, N. (2001) "Influencia de la orientación motivacional, los estilos de aprendizaje y los factores de carrera sobre desempeño escolar", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 18.
- Jornada Nacional de Mejora Integral para la Educación Media Superior (2008) Discurso de la Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, en la ceremonia de inicio de la realizada en el Salón Hispanoamericano del edificio sede de la SEP. Jueves, 21 de Febrero de 2008.
- LIX Legislatura/Gaceta Parlamentaria. 2006. Ley del sistema nacional para la evaluación de la educación y del sistema educativo. Revista Dossier Educativo, numero 56. Pp.
- Villar Lever, L. (2006). *Educación Media Superior*, Plataforma Educativa 2006. México DF
- Villa Lever, L. (2003), "La educación media superior", en Margarita Zorrilla y Lorenza Villa Lever (coords.), *La investigación educativa en México 1992-2002*, tomo 9: Políticas educativas, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp.119-190.
- Desarrollo Humano en Chile (1998) *Las paradojas de la modernización*. PNUD MINEDUC (2002) *Indicadores de la Educación en Chile 2002*. Ministerio de Educación, Santiago.
- Manuel Castells* su último libro: "La Era de la Información". Alianza Editorial 1997-1998. Este artículo es el primer capítulo del libro "La transformación del trabajo", de la colección "Los libros de La Factoría".
- OCDE (2004) Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación. organización para la Cooperación y el Desarrollo. París, 305 p. Publicado en *Estudios Pedagógicos* (2004), Vol. XXXI, N° 1, Universidad Austral de Chile, Pp. 113 - 135.
- Muñoz Izquierdo, C. y Ulloa, M. «Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas». En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, 2°. Trimestre. CEE. México, D.F., 1992.
- C., Ramírez; J., Vales (2005) Competencias docentes asociadas al desempeño académico en matemáticas en estudiantes de nivel medio superior: En *Revista Vasconcelos de Educación | Departamento de Educación | ITSON RVE | JULIO-DICIEMBRE 2005 | VOL I, NÚM. 1 | PP. 11-19* La jornada Periódico (2007), www.jornada.unam.mx/2007/02/20/index.php?section=sociedad&article=042n1soc
- Ramonet, I. (2002). *Guerras del siglo XXI*, Barcelona: Random House Mondadori, (2002, p. 20.)
- González, L., Corral V., Miranda J. & Frías A. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. *Enseñanza e investigación en Psicología*. 1, 163-184.

Jornada Nacional de Mejora Integral para la Educación Media Superior (2008) Discurso de la Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, en la ceremonia de inicio de la realizada en el Salón Hispanoamericano del edificio sede de la SEP. Jueves, 21 de febrero de 2008.

A.N.U.I.E.S 2006: Indicadores Educación Media Superior.
http://www.foroconsultivo.org.mx/eventos_realizados/colima_23_11_06/ponencias/40_moreno.pdf www.anuies.mx Noviembre 2000

La “transformación educativa” según el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 Autor Nydia_Solis (publicidad)
http://www.econsulta.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=212
1 martes, 04 de septiembre de 2007

Agosto del 2009. Reforma Integral de la Educación Media Superior
www.sems.gob.mx

CEPAL/OEI/Corporación Escenarios de Colombia. (2004). Documento síntesis para la Segunda Conferencia de ex Presidentes de América Latina. En Educación y globalización: los desafíos para América Latina. Online: www.oei.es. Acceso 10 de junio de 2006



INVESTIGACIÓN

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL ESTRÉS LABORAL EN UNA MUESTRA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Arturo Barraza Macías (1) y Alejandra Méndez Zúñiga (2)

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

2.- Maestra en Educación Campo Práctica Educativa y Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango. amenzu3@hotmail.com

Resumen

La presente investigación se realizó a partir de dos objetivos: 1) Identificar los contenidos centrales y periféricos de la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria, y 2) Desarrollar la teoría del núcleo central de la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria. Para el logro de estos objetivos se aplicó un cuestionario a 34 docentes de educación primaria del municipio de Nombre de Dios en el estado de Durango en México. Entre sus principales resultados destacan que el contenido gira alrededor de dos términos: enfermedad y síntomas; mientras que los contenidos periféricos giran alrededor de los términos: trabajo, problemas y desequilibrio.

Palabras claves: representación social, estrés, enfermedad y síntomas.

Abstract

This research was performed from two objectives: 1) Identify the central and peripheral social representation on work stress in primary school teachers, and 2) Develop core theory of social representation on work stress in primary school teachers. To achieve these objectives was applied a questionnaire to 34 elementary school teachers in Nombre de Dios municipality of Durango State in Mexico. Among their findings highlight the main content focuses on two terms: illness and symptoms, while peripheral contents revolve around the terms: work, problems and imbalances.

Keywords: social representation, stress, illness and symptoms.

Introducción

El estudio sobre representaciones sociales (RS) es un campo fructífero de investigación desde 1961 cuando Moscovici desarrolla esta teoría derivada de la psicología social

crítica europea, a partir de la publicación de su tesis doctoral “la Psychoanalyse son image et son public” (el psicoanálisis su imagen y su público). Existe un considerable incremento de trabajos en este campo de estudio, tanto en el área social como en la educativa, desde finales del siglo pasado y principios del presente, principalmente en América Latina (Banchs, 2000). Los trabajos realizados se orientan a estudiar las RS que tienen las personas sobre distintos objetos, situaciones y problemáticas, como lo serían las etapas de desarrollo de los seres humanos como la adolescencia (Casco, 2003), las políticas urbanas (González, 2009); la experiencia de vida como infantes (De la Rosa, 2011), entre otras.

Como ya preveía Piña (2004) a principios de este siglo, en el área educativa, se están incrementando los estudios sobre RS. Se están indagando las RS sobre: carreras profesionales y profesiones (Barberena, 2008), contenidos educativos (Guzmán 2011), problemas escolares (Peredo, 2011), prácticas educativas y procesos de enseñanza-aprendizaje (Aguilar, Mazzitelli, Chacoma & Aparicio, 2011), construcción y uso de conocimiento científico (Garfias & Limón, 2007), institución escolar (Hernández, 2010), reformas educativas (Ballesteros, 2011) y actores educativos (Domínguez, 2003), sin olvidar las RS de los docentes sobre sus propios procesos de formación (Alves, 2003).

Los sujetos que están siendo motivo de indagación de RS en el campo social, lo constituyen los diversos actores del sector social como las personas mayores (Casco, 2003), padres de familia (Casco, 2003), adolescentes (Casco, 2003), ciudadanos (González, 2009) y niños (De la Rosa, 2011), entre otros. Los docentes y alumnos de los diferentes niveles educativos son los principales actores que están siendo objeto de indagación de sus RS en el campo educativo, aunque también se están indagando las RS de profesionistas como el pedagogo.

Todas las investigaciones identificadas del campo social y educativo están retomando como marco teórico principal la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) planteada por Moscovici (1979).

La TRS, se plantea desde la psicología social crítica europea, como respuesta a la psicología social americana de corte conductista. Esta teoría se basa en el conocimiento de sentido común, considera que el conocimiento es una construcción social que engloba sistemas de pensamiento y comportamiento de la sociedad, de tal manera que su interés lo centra en el estudio de los grupos insertados en una estructura social e indaga de estos los signos y símbolos que construyen y reconstruyen mediante la interacción (Banchs, 2001); debido al carácter dinámico atribuido a las RS se consideran tanto instituidas como instituyentes.

De esta manera, se conceptúa a las RS como una modalidad particular de conocimiento cotidiano (Moscovici 1979), no reductible a otros tipos de pensamiento social, como pueden ser los mitos, ideologías, valores, actitudes, creencias u opiniones, entre otros; aunque algunas de estas formas de pensamiento pueden ser parte de la RS, no como una sumatoria o agregación, sino que estas adoptan una organización o estructura psicológica de manera integrada, engarzadas en un sistema sobre un fenómeno cuyas condiciones de producción son inequívocamente de tipo social (Giacomono, en Ibañez, 1990).

La RS es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, considerando su carácter estable y dinámico y la dimensión denominada por Moscovici como polifacía cognitiva (1979), se le reconoce como proceso instituido e instituyente (Jodelet, en Ibañez, 1990). La RS instituida, genera productos que, desde

un carácter pragmático, permiten a los sujetos actuar y comunicarse en su contexto social, mediante símbolos, sentidos y significados compartidos; y como proceso instituyente la RS interviene en la elaboración de la sociedad y de manera particular en ese conocimiento cotidiano que permite a los sujetos comunicarse y dominar su entorno social; a decir de Banchs (1986), dicho conocimiento social es propio de la sociedad moderna.

De acuerdo con Doise (en Ibañez, 1990) existe conexión entre la RS como entidad mental o simbólica con factores socioestructurales, como son las prácticas y posiciones sociales; de manera que, en la RS, se organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones sociales de los grupos de pertenencia, es así como una RS va tener un sentido y significado particular de acuerdo a grupos sociales o de interés. Es decir, ya no es el impacto de los factores socioculturales, sino que se vuelve indispensable la dimensión intrínsecamente social de los factores psicológicos; de manera que en la RS está presente intrínsecamente la dimensión o naturaleza social, que es su principal característica.

Banchs (2000) partiendo de Pereira De Sá, plantea que ha habido tres líneas o modos de apropiarse de la teoría de las RS, una que parte de la complejidad de la representación desarrollada por Jodelet (2008), cercana a la propuesta original de Moscovici (1979) denominada la vertiente *procesual*; otra, la trabajada en Aix en provence Francia, desarrollada por Claude Abric (2001) que estudia la estructura de la RS a partir de la cual surge la teoría del núcleo central, llamada vertiente *estructural*; y la vertiente *sociológica* desarrollada por Willem Doise (en Ibañez, 1990) Ginebra centrada en las condiciones de producción y circulación de las RS.

El presente estudio se realiza desde el enfoque estructural, esta vertiente se desarrolla en Francia con Abric, Codol y Flament (en Banchs, 2000), en España con Páez y colaboradores (en Banchs, 2000), en Suiza y en Italia; se reconoce que más del 90% de los estudios europeos sobre RS se centran en este enfoque, en América latina también se están desarrollando investigaciones con esta orientación (Banchs, 2000).

En la vertiente estructural se identifica claramente el objeto y objetivo de estudio, el objeto es la estructura de la RS y la finalidad es desarrollar la teoría del núcleo central de la representación. Pretende conocer los contenidos centrales y periféricos de la representación y las formas en que están organizados y jerarquizados cognitivamente en los sujetos; además de identificar los mecanismos cognitivos de constitución de la representación, las funciones, dimensiones y los elementos de una estructura cognitiva.

A partir de esta vertiente, y tomando en consideración el interés de los autores, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Identificar los contenidos centrales y periféricos de la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria.
- 2) Desarrollar la teoría del núcleo central de la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria

Método

Existen diversas técnicas que pueden ser de gran utilidad para recolectar la información que conduzca a conocer las RS que, sobre un tema determinado, poseen unos sujetos en lo particular; las diversas técnicas existentes pueden ser clasificadas según dos criterios:

a) por su contenido, y b) por su orientación a la identificación de la organización y estructura de la representación

Entre las técnicas de recolección de contenido se pueden mencionar las interrogativas y las asociativas; en las primeras, ya sean de tipo verbal o esquemática, se encuentran la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, etc. mientras que en las técnicas asociativas, que tienen una base más espontánea y menos controlada, se ubican las de asociación libre o carta asociativa.

Por su parte, las técnicas para la identificación de la organización y estructura de la representación pueden ser clasificadas en: identificación de lazos, jerarquización y control de la centralidad. Las primeras, orientadas a la identificación de lazos, suelen utilizar construcción de pares de palabras y grupos de términos, entre otras; en las técnicas de jerarquización se ubican los tris jerarquizados sucesivos y elecciones sucesivas por bloques; en el caso de las técnicas de control de la centralidad se ubican las técnicas de cuestionamiento del núcleo central, método de inducción por guión y método de esquemas cognitivos base.

En el caso de la presente investigación partimos del supuesto de que las RS son definidas por dos factores: su contenido y su organización, por lo que ambos deben estudiarse como uno solo. A partir de este supuesto se decidió utilizar un cuestionario con nueve preguntas (ver anexo) distribuidas de la siguiente manera:

- Las primeras cuatro preguntas comprenden el background del cuestionario y exploran cuatro características sociodemográficas de los docentes encuestados: género, edad, antigüedad en el trabajo y nivel máximo de estudios.
- La quinta y sexta pregunta provienen de la técnica “Redes Semánticas” tal como la propone Alvarez-Gayou (2005); la primera de ellas es centralmente asociativa mientras que la segunda es de jerarquización
- La séptima, que retoma las palabras mencionadas en la quinta, es retomada del cuestionario de Sánchez (2009); esta pregunta está orientada a la identificación de lazos.
- Las preguntas ocho y nueve (ésta última con sus diferentes incisos) abordan la definición y las relaciones lógico semánticas involucradas en el concepto de estudio; esta responde a una técnica interrogativa.

Este cuestionario se aplicó a docentes de educación primaria de la zona escolar No.17, ubicada en el municipio de Nombre de Dios, del estado de Durango en México, perteneciente a la Secretaría de Educación del Estado de Durango. Esta zona escolar cuenta con 50 docentes distribuidos en 8 escuelas. Del total de docentes que componen esta zona solamente 34 accedieron a responder el cuestionario.

La distribución de los docentes encuestados, según los datos sociodemográficos solicitados en el background, es la siguiente:

- 17 pertenecen al género masculino y 17 al género femenino.
- La edad mínima que presentan es de 24 años y la máxima de 60, siendo el promedio 41 años.
- La antigüedad mínima que presentan en el trabajo es de dos años y la máxima de 31 años, siendo el promedio 18 años.
- Ocho tienen como nivel máximo de estudio la Normal Básica, 21 tienen el grado de licenciatura y cinco el grado de maestría.

Resultados

Los resultados obtenidos en la pregunta cinco se muestran en la tabla 1. Como se puede observar las palabras más mencionadas fueron: irritabilidad, nervios, desesperación, enfermedad, cansancio, dolor de cabeza, dolor e insomnio.

Tabla 1.

Frecuencia de aparición de las palabras escritas en la pregunta cinco

Palabras Mencionadas	Número de veces mencionadas
Ruido, exceso de responsabilidad, rapidez, medicamentos, vacaciones, histeria, pensar, nostalgia, debilidad, desinterés, melancolía, impaciencia, sin concentración, sin energías, conflictos, disgusto, pesimismo, acción, agresión, equivocación, miedo, baja autoestima, estado de ánimo, solución, compromiso, impotencia, desorganización, temblor, desmotivado, pesadez, carga casa, curso y obligación.	Uno
Ansiedad, tristeza, sueño, depresión, tensión, inquietud, preocupación, familia, desgano, llanto, enojo y apatía.	Dos
Coraje, angustia, aburrimiento, gritos, fatiga, enfado, desánimo, tiempo y exceso de trabajo.	Tres
Trabajo, problemas, intolerancia y presión.	Cuatro
Irritabilidad, nervios, desesperación, enfermedad, cansancio, dolor de cabeza, dolor, e insomnio.	Cinco o más

Los resultados obtenidos en la pregunta seis se muestran en la tabla 2. Como se puede observar las palabras con mayor puntaje localizadas en el cuarto cuartil fueron: irritabilidad, ansiedad, nervios, desesperación, depresión, enfermedad, cansancio, dolor de cabeza, dolor, tensión, aburrimiento, gritos, fatiga, trabajo, desánimo, insomnio, problemas, tiempo, intolerancia y presión.

Tabla 2.

Jerarquización de las palabras mencionadas

Palabras ubicadas en el primer cuartil (1 punto)	Ruido, exceso de responsabilidad, vacaciones, pensar, debilidad, impaciencia, equivocación, baja autoestima, solución, y pesadez.
Palabras ubicadas en el segundo cuartil (2 ó 3 puntos)	Tristeza, rapidez, medicamento, histeria, melancolía, sin concentración, sin energía, pesimismo, acción, estado de ánimo, compromiso, enojo, temblor, carga, casa y obligación.
Palabras ubicadas en el tercer cuartil (entre 4 y 8 puntos)	Coraje, angustia, sueño, inquietud, preocupación, familia, nostalgia, desinterés, conflictos, disgusto, agresión, desgano, enfado, miedo, llanto, impotencia, desorganización, exceso de trabajo, apatía, desmotivación y curso.
Palabras ubicadas en el cuarto cuartil (9 puntos o más)	Irritabilidad, ansiedad, nervios, desesperación, depresión, enfermedad, cansancio, dolor de cabeza, dolor, tensión, aburrimiento, gritos, fatiga, trabajo, desánimo, insomnio, problemas, tiempo, intolerancia y presión.

En el caso de la pregunta siete se pudo observar una alta dispersión y problemas en su llenado. De los 34 docentes encuestados, cinco no contestaron esta pregunta y cuatro la contestaron incompleta. Los docentes que contestaron esta pregunta lo hicieron de manera dispersa por lo que no fue posible establecer supracategorías consistentes. Las palabras más mencionadas se pueden observar en la tabla 3.

Tabla 3.
Palabras mencionadas como supracategorías

Palabras mencionadas	Número de veces mencionadas
Enfermedad y cansancio	cinco
Trabajo, nervios y angustia	tres
Depresión, causas, manifestaciones, consecuencias, estrés, nerviosismo, irritabilidad y problemas.	dos

Las respuestas a esta pregunta mostraron tres situaciones diferentes:

a) Sus respuestas se inclinaron a reiterar las palabras ya mencionadas que normalmente son identificadas como síntomas del estrés (p. ej. fatiga, desánimo, depresión, etc.). En esta tendencia sobresalieron las palabras cansancio, con cuatro menciones, nervios y angustia, con tres menciones.

b) Hubo intentos aislados de establecer tipologías (p. ej. a) estrés nervioso y estrés depresivo, o b) problemas personales, laborales o sociales). Así mismo, algunos intentaron de manera aislada establecer términos supracategoriales clasificatorios como: consecuencias, determinantes, causas y manifestaciones.

c) Fuera de estas tendencias se ubicaron palabras aisladas como conflicto o disgusto, así como otras referidas a problemas mentales como neurosis o histeria. Algunas palabras se veían totalmente descontextualizadas surgidas de alguna asociación demasiado personal como la palabra mar.

Para el análisis de la pregunta ocho y nueve se partió del siguiente supuesto: existen tres componentes estructurales en casi todas las definiciones: la clase o universo, el objeto u objetivo y las condiciones o circunstancias. En el primer caso se integró la respuesta de la pregunta ocho y los incisos c) y d) de la pregunta nueve; en el segundo caso se integró el análisis de la pregunta ocho y el inciso b) de la pregunta nueve; y en el tercer caso se integró el análisis de la pregunta ocho y los incisos a) y e) de la pregunta nueve.

Con relación a clase o universo al que se adscribe el término estrés se utilizaron 47 supracategorías altamente dispersas; entre ellas se mencionan síntomas como depresión, soledad o preocupación, diferentes estados del ser humano (psicológico, emocional, de ánimo, físico y de agotamiento) y palabras que indican un funcionamiento irregular del ser humano como descontrol, desorden, sensación incómoda, desajuste emocional o mal funcionamiento. Más allá de esta dispersión sobresale el término enfermedad con 27 menciones y de los diferentes tipos de estados del ser humano mencionados sobresale el estado de ánimo con cinco menciones.

En el caso del objeto u objetivo se pudo comprobar que la tendencia general fue a establecer la función u objetivo y pocos abordaron el objeto del estrés; en el caso del objeto se mostraron dos tendencias: una se centró en el interior del ser humano estableciendo como objeto del estrés el sistema nervioso, con cinco menciones, mientras

que la otra se centró en el exterior del ser humano identificando al trabajo como objeto del estrés, con cuatro menciones.

En lo que respecta al objetivo del estrés se volvió a mostrar una gran dispersión en las respuestas de los profesores encuestados, sin embargo, dentro de esta dispersión se pudieron establecer tres bloques de respuesta: a) el estrés sirve para indicar o mostrar que algo anda mal (p. ej. mostrar un foco rojo, indicar descontrol, llamar la atención, etc.); b) el estrés sirve para solucionar el problema que lo provoca (p. ej. liberar problemas, encontrar respuestas, enfrentar problemas, etc.); y c) el estrés sirve para realizar las actividades involucradas en él (p. ej. trabajar, realizar las actividades, todas las actividades, etc.).

Con relación a las causas, al igual que lo sucedido en otras preguntas, se observó una alta dispersión en las respuestas de los profesores encuestados (p. ej. actividades tediosas, cansancio, falta de organización, falta de valores, ritmo de vida acelerado, etc.); no obstante, se encontraron dos situaciones como centrales en la generación del estrés: el exceso de trabajo, con 14 menciones, y los problemas (de manera general o de cierto tipo como serían los personales, ambientales, sociales, relacionales o emocionales), con 13 menciones.

Con respecto a las consecuencias, más allá de la dispersión presentada al igual que en otros casos, se pudieron establecer tres efectos: a) enfermedades, con 12 menciones, b) el bajo rendimiento laboral, con cinco menciones, y c) los síntomas del estrés como consecuencias negativas (p. ej. insomnio, depresión, desesperación, cansancio, ansiedad, etc.).

Comentarios

La presente investigación se planteó dos objetivos sobre la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria. Una vez realizado el análisis de resultados se puede dar respuesta a ambos objetivos.

En el caso del primer objetivo, centrado en la identificación de los contenidos centrales y periféricos, se puede afirmar que el contenido central de la representación social sobre el estrés laboral de los profesores encuestados gira alrededor de dos términos: enfermedad y síntomas; mientras que los contenidos periféricos giran alrededor de los términos: trabajo, problemas y desequilibrio.

A partir de estos contenidos es posible establecer una teoría del núcleo central que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria en los siguientes términos:

El estrés laboral docente es una enfermedad ocasionada principalmente por el exceso de trabajo y por diferentes tipos de problemas; esta enfermedad puede ser caracterizada por una serie de síntomas, entre los que sobresalen el cansancio y el insomnio, como reacciones físicas, y la angustia, la depresión y el nerviosismo, como reacciones psicológicas; estos síntomas constituyen los indicadores de que existe un desequilibrio en el cuerpo humano. Como consecuencia, esta enfermedad produce otras enfermedades y bajo rendimiento laboral.

Más allá de su conceptualización como enfermedad, esta representación social se encuentra en consonancia con la conceptualización proporcionada por Hans Selye (1956), médico austrocanadiense que describió las consecuencias patológicas del estrés

crónico, así como las características generales de la respuesta al estrés; este autor definió al “Síndrome General de Adaptación” (o estrés) como la respuesta del organismo a algo perdido, un desequilibrio al que se debe hacer frente.

Esta perspectiva es identificada por Travers y Cooper (1997), Trianes (2002) y Kyriacou (2003) como el enfoque conceptual centrado en la respuesta o los síntomas; mientras que Barraza (2007) la integra, como una línea de investigación, al Programa de Investigación Estímulo-Respuesta.

Esta representación social del estrés centra su atención en el carácter negativo del concepto y deja de lado su carácter positivo, en términos de Selye (1956) “el eustrés”, y por consecuencia, olvida el componente motivacional que lo acompaña. Esta representación social tiene implicaciones cognitivas y conductuales, en sus poseedores, para enfrentar su estrés, por lo que se puede hipotetizar que el afrontamiento del estrés que desarrollan estos docentes estará centrado en la regulación emocional y/o la eliminación del problema sin considerar el carácter heurístico del estrés.

Por último, y a manera de cierre, creemos correcta la ruta metodológica que se siguió en la presente investigación para investigar otras representaciones sociales, sin embargo, se puede considerar como punto débil el cuestionamiento siete que conducía al establecimiento de supracategorías; esta debilidad puede obedecer al cuestionamiento mismo o a una imposibilidad de los encuestados para pensar en términos supracategoriales, por lo que habría que explorar otras posibilidades al respecto.

Referencias

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México; Coyoacán.
- Aguilar, S.; Mazzitelli c.; Chacoma M. y Aparicio (2011). Saberes del docente y RS: Implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Actualidades Investigativas en Educación*. 11(2), 1-28.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alves, W. M. (2003). *Las RS que los profesores de educación especial de Recife/Pernambuco hacen de su formación*. TESEO Bases de datos de las tesis doctorales de las universidades españolas del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Banchs, M. (2001). Jugando en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *FERMENTUM*, 11(30) 11-32.
- Banchs, M. A. (1996). Construcción social y representaciones sociales. Algunos puntos de encuentro y desencuentro. *AVEPSO XIX(2)*, 2-10.
- Banchs, M. (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15.
- Barberena, D. M. (2008). *Las RS de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre la carrera de técnico superior universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Tesis Doctoral del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperada el 8 de octubre de 2012 de <http://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/doctorado/documentos/Las%20representaciones%20sociales.pdf>

- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2); 1-30.
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Tesis Doctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. Recuperada el 8 de octubre de 2012 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/611/ideas-y-representaciones-sociales-de-la-adolescencia/>
- De la Rosa, Ma. De los A. (2011). "Las RS de niños y niñas sobre su experiencia de vida como infantes". Ponencia presentada en el XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa, en México, D.F.
- Domínguez, S. (2003). "RS de los maestros de primaria acerca del niño". *Investigación en Salud*, V(003). s/p.
- Garfías L. y Limón y Sandoval, A.S. (2007). *Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM*. Ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa, en Mérida, Yucatán. Recuperada el 10 de octubre de 2012 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178342152.pdf>
- González M. (2009). Representaciones y prácticas sociales en torno a políticas urbanas: la movilización NIMBY frente a la re densificación de las zonas centrales de la ciudad de México. *Sociología Urbana y Representaciones Sociales*. 3(6), 43-72
- Guzmán A. C. (2011). "Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial". En: *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, 1(2); 60-110.
- Hernández, O. (2010). "El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, JULIO-SEPTIEMBRE 2010, VOL. 15, NÚM. 46, PP. 94
- Hernández, O. (2010). "El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, JULIO-SEPTIEMBRE 2010, VOL. 15, NÚM. 46, PP. 945-967. 5-967.
- Ibáñez, T. (1994). "Representaciones sociales. Teoría y método". *Psicología Social Construccionalista*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara: 153-216.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5); 32-63.
- Kyriacou, Ch. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro
- Moscovici, S. (1961) *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris : P.U. F.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul
- Peredo Merlo, M.A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI(48)
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106).
- Sánchez, B. I. (2009). *El concepto de función matemática entre los docentes a través de representaciones sociales*. Tesis Doctoral del Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, Unidad Legaria, del Instituto

Politécnico Nacional. Recuperada el 15 de octubre de 2012 de
http://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/doctorado/sanchez_2009.pdf
Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York, USA: Mc Graw-Hill
Trianes, M. V. (2002). *Niños con estrés*. México: Alfa Omega-Narcea.

INVESTIGACIÓN

LOS DIRECTIVOS DE ESCUELAS PRIMARIAS FORMADOS EN COMPETENCIAS: UN ACERCAMIENTO A LA VALORACIÓN DE LA GESTIÓN DESDE LA MIRADA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Ana Cecilia Valencia Aguirre (1) y José María Nava Preciado (2)

1.- Doctora en Educación y especialista en temas de gestión y subjetividad de los actores escolares; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara. gnaval_a@hotmail.com

2.- Doctor en Educación y especialista en temáticas de ética y gestión; actualmente se desempeña como Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara. jnava@csh.udg.mx

Resumen

El presente trabajo describe y analiza algunos hallazgos de la evaluación de las prácticas de gestión de los directivos de nivel primaria formados en el modelo por competencias en el estado de Jalisco, investigación llevada a cabo en el ciclo 2010- 2011. El propósito es describir las prácticas de gestión que los directores desarrollan en sus propias escuelas después de haber vivido un proceso formativo en un programa por competencias. Así mismo, pretende dar cuenta cómo esas acciones implementadas a partir de su formación son valoradas por los actores que componen la comunidad escolar donde se desenvuelven cotidianamente estos directivos, partiendo de que es la propia cotidianidad escolar el mejor escenario para valorar las interacciones del directivo con docentes y padres de familia, ya que en esa gestión encarnada se configuran las prácticas que dan rostro a las acciones prácticas del director, por tanto, es el contexto el que permite valorar los efectos de la formación en el desempeño. Así, se pretende dar cuenta de cómo los directivos una vez vivido el proceso de capacitación directiva por competencias, traducen las experiencias formativas en acciones cotidianas y cómo dichas acciones son valoradas por los actores que componen la comunidad escolar donde ellos se desenvuelven cotidianamente. Estos planteamientos parten de concebir el contexto como un indicador crucial porque en él se muestran de manera rutinaria las interacciones del directivo con alumnos, docentes y padres de familia. De ahí la importancia de mostrar la gestión encarnada, materializada en prácticas cotidianas, porque éstas son las que configuran el rostro diario del trabajo escolar.

Palabras clave: evaluación, directores, gestión escolar, comunidad escolar.

Abstract

This paper describes and analyzes some of the findings of the evaluation of the management practices of primary-level principal trained in the competency model in the state of Jalisco, research carried out in

the cycle 2010 - 2011 and presented in 2012. The purpose is to describe the management practices that principals develop in their own schools after living a training process in a competency program and report on the assessment that the school community makes of them, since the school day to day is the best space to assess the import of the actions of school management. Thereby, it seeks to explain how principals once lived directive process training skills, formative experiences translate into everyday actions and how those actions are valued by the actors who make up the school community where they operate daily. These approaches are based on the context conceived as a crucial indicator because in him shows routinely management interactions with students, teachers and parents. Hence the importance of showing management incarnate, embodied in everyday practices, because they are shaping the face daily schoolwork.

Keywords: evaluation, principals, school management, school community.

Evaluar un Programa Formativo en Competencias para la Gestión de Directivos Escolares

Generalmente, las formas de evaluar un proceso formativo consisten en recuperar los niveles de satisfacción de los propios usuarios a partir de cuestionamientos como ¿qué aprendí? ¿Considero que los cursos me permiten cambiar mi práctica? Igualmente cuestionamientos de naturaleza intrínseca al propio proceso formativo. Sin embargo en esta evaluación se muestra una metodología que parte de las prácticas cotidianas de los directivos y la valoración que de ellos hacen los propios docentes y padres de familia, o sea su propia comunidad escolar. Así, se pretende dar cuenta de dos preguntas imbricadas:

¿De qué manera los directivos de las escuelas primarias, después de haber vivido el proceso de capacitación directiva por competencias, traducen las experiencias formativas en acciones rutinarias al momento de tomar decisiones en sus centros de trabajo? y

¿Cómo dichas acciones son valoradas por los actores que componen la comunidad escolar donde se desenvuelven cotidianamente estos directivos?

Estos planteamientos parten de concebir el contexto como un indicador crucial porque en él se muestran de manera rutinaria las interacciones del directivo con alumnos, docentes y padres de familia. De ahí la importancia de mostrar la gestión encarnada, materializada en prácticas cotidianas, porque éstas son los que configuran el rostro diario del trabajo escolar. Por tanto, nuestro interés por el trabajo rutinario de estos directivos, que han concluido su etapa de capacitación, nos lleva a voltear la mirada no sólo a la experiencia que dicen les ha dejado el proceso de actualización sino comprender “las estructuras profundas” (Flick, 2007), que le dan sentido a sus decisiones al estar investidas de significados.

Los objetivos de la investigación llevaron a plantear una perspectiva interpretativa del estudio, un andar comprensivo –Verstehen- sobre cómo los directivos escolares transitan sus espacios escolares. Esta mirada comprensiva conduce a tomar en cuenta diferentes perspectivas metodológicas que permitieron alcanzar los objetivos del estudio. Por su naturaleza el procedimiento metodológico responde a una visión epistemológica que busca recuperar y reconstruir los testimonios de los actores educativos que tienen sus valoraciones sobre la vida escolar, conocen la escuela, saben cómo se organiza y se toman las decisiones cotidianas por parte de los directivos. En este sentido el proceder metodológico también parte de una perspectiva holística del problema educativo que se pretende investigar, en este caso son las prácticas de gestión

de los directivos escolares que han participado en las acciones institucionales de capacitación bajo el modelo por competencias. Para ello, se acudió a los espacios escolares donde se generan y toman las decisiones por parte de los directivos para conducir sus escuelas, con el fin de garantizar la objetividad y la rigurosidad del trabajo.

La mirada teórica

Una investigación sobre las prácticas de gestión realizada por los directivos de las escuelas primarias, exige una mirada epistemológica que recupere aspectos teóricos y metodológicos, con el propósito de lograr los objetivos propuestos. La teoría al ser una versión sobre cómo se encuentra el mundo a estudiar nos brinda nociones que en un estudio tiene el carácter epistemológico de ser una pre-comprensión, porque se requiere revisarla a la luz de una nueva investigación (Flick, 2007). Dicha pre-comprensión del objeto de estudio, tiene la particularidad de ser un punto de arranque, más tarde cuando se confronta con el material empírico se llega a una comprensión de la realidad, i.e., a nuevos saberes. Por su parte, Galindo, L. (1998) sostiene el argumento de que la teoría es un marco configurado sobre el objeto de estudio al brindar elementos sobre los saberes compartidos por una comunidad sobre ese punto. Pero además la teoría es:

... el conjunto de supuestos valorativos, ontológicos y epistemológicos-metodológicos que orientan el trabajo de una comunidad académica particular y que le permiten producir investigaciones concretas, algunas de las cuales actúan como “casos ejemplares” (Gándara, M. 1994: 74).

De esta manera, con base en la argumentación de Gándara, M. y en las ideas de Galindo, L. se puede señalar que la teoría existente sobre los directivos escolares logra generar un conjunto de conocimiento base para nuevos estudios. En este punto, también es acertada la posición de Geertz, C. (1991), sobre el papel de la teoría, al sustentar que al ser un entramado conceptual ayuda a explicar una realidad futura. De su argumento se puede inferir lo siguiente: se analiza una realidad al momento de estudiarla, pero enseguida viene la comprensión, pero desde otra dimensión, por eso ya no es igual, porque tiene un nuevo estatus epistemológico, i.e., se hace progresar a la teoría y se presenta a la discusión con nuevos matices. De esta manera interrogantes como: ¿qué se ha dicho sobre los directivos? ¿Para qué se capacitan? ¿Cómo llevan a cabo sus prácticas de gestión? fueron preguntas básicas que dieron origen a una revisión teórica pertinente para iniciar el proceso de investigación. El referente teórico se hubo de articular posteriormente con el referente metodológico, otro aspecto central del que se debe dar cuenta en una investigación.

La mirada metodológica

La población objeto de estudio se circunscribe a los directores de primaria del estado de Jalisco que participaron y concluyeron el Diplomado en Competencias Directivas durante el año 2009. Con la finalidad de obtener resultados comparativos que reunieran condiciones máximas de contrastación, la muestra de directivos se determinó tomando las 12 regiones que el gobierno del Estado de Jalisco clasifica para sus tareas administrativas, pues para los propósitos del estudio era importante tomar en cuenta la diversidad regional. Después de analizar el número de directores capacitados, en cada una de las regiones, el grupo de investigación consideró pertinente llevar a cabo el

trabajo de campo *-fieldwork-* en aquellas regiones donde se encontraba un mayor número de directivos que habían concluido el Diplomado en Competencias Directivas. Una vez definidas las regiones se discutió la pertinencia de definir las escuelas visitadas, para ello se recurrió al procedimiento del muestreo aleatorio simple. Las escuelas investigadas se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1.

Escuelas primarias donde se realizó el trabajo de campo.

Escuela	Región	Municipio	Código
1. “José Ma. Morelos y Pavón”	Altos Norte	Lagos de Moreno	AN/LM/JM
2. “Niños Héroes”	Altos Norte	San Isidro Matancillas, Mpio. Ojuelos	AN/O/NH
3. “Rita Pérez de Moreno”	Altos Sur	Capilla de Guadalupe	AS/CG/RP
4. “Raúl Padilla Gutiérrez”	Altos Sur	Tepatitlán	AS/TP/RP
5. “15 de Mayo”	Costa Norte	Puerto Vallarta	CN/PV/15M
6. “Benito Juárez”	Costa Norte	Puerto Vallarta	CN/PV/BJ
7. “Manuel M. Diéguez”	Costa Sur	Tecolotlán	CS/TC/MD
8. Primitivo Tolentino	Costa Sur	La resolana, Mpio. De Casimiro Castillo	CS/CC/PT
9. “Miguel López de Legaspi”	Costa Sur	Cihuatlán	CS/C/MLL
10. “Amado Nervo”	La Ciénega	Ocotlán	LC/OC/AM
11. “Juan Bravo y Juárez”	La Ciénega	Jamay	LC/JM/JB
12. “Ramón Corona”	La Ciénega	Ojo de Agua, Mpio. Atotonilco	LC/AT/RM
13. “José María Luis Mora”	Centro	Guadalajara	C/GD/MLM
14. “Irene Robledo García”	Centro	Guadalajara	C/GD/IR
15. “Agustín Yáñez”	Centro	Guadalajara	C/GD/AY
16. “Club de Leones 7”	Centro	Guadalajara	C/GD/CL
17. “Sebastián Allende”	Centro	Guadalajara	C/GD/SA
18. “Alberto Orozco Romero”	Centro	Guadalajara	C/GD/OR
19. “Emiliano Zapata”	Centro	Guadalajara	C/GD/EZ
20. “Sara Robert”	Centro	Guadalajara	C/GD/SR
21. “Expropiación Petrolera”	Centro	Tlaquepaque	C/TL/EP
22. “José Clemente Orozco”	Centro	Tlaquepaque	C/TL/CO
23. “Idolina Gaona Ruiz”	Centro	Zapopan	C/ZP/IG

Los instrumentos

La mirada evaluativa de un proceso formativo como el vivido por los directivos investigados en este trabajo, debe tener como andamiaje instrumentos diversos para tener una visión más amplia y completa de la experiencia y de los contextos escolares, por esta razón se recurrió a varios instrumentos como estrategia para recuperar la información. Para la primera visita al campo se diseñó un instrumento con la finalidad de describir las condiciones materiales de las escuelas y sus alrededores. La confección

del instrumento contempló cuatro aspectos: a) entorno escolar; b) infraestructura y condiciones de la escuela; c) personal docente. Posteriormente se confeccionó el guión de entrevistas que se aplicó a los profesores de las escuelas donde se desempeñan los directivos, para conocer sus opiniones con relación a las prácticas de gestión que realizan sus directores o directoras, y poder hacer un cruce de sus testimonios con lo observado en las reuniones de trabajo, así como con el punto de vista de los padres de familia. El guión de entrevista tomó en cuenta las unidades temáticas del Diplomado en Competencias Directivas y el perfil de egreso de los directivos que concluyen el programa. De manera específica el guión consideró lo siguiente: (1) una lista de contenidos derivados del programa de diplomado por competencias, (2) formulación de preguntas que rescatan la experiencia de los informantes relacionadas con la gestión escolar en sus escuelas. Las razones de aplicar estos instrumentos obedeció, entre otras cosas, a que la entrevista era pertinente para recabar información más amplia y profunda pero con cierto criterio de especificidad (Flick U., 2007) sobre la evaluación que tienen los profesores acerca de las prácticas de gestión de sus directivos. De acuerdo a este propósito el guión contó con preguntas abiertas y semiestructuradas. Para conocer la opinión de los padres y/o madres de familia relacionada con la gestión de los directores o directoras de las escuelas donde tienen a sus hijos e hijas, se pensó en la encuesta como una tercera técnica. De acuerdo con Cea (2001), el grado de fiabilidad de una técnica se incrementa en la medida en que la formulación de las preguntas es precisa.

Con base en ello, se realizaron varios ejercicios hasta lograr el máximo grado de claridad en las preguntas del cuestionario. Para elaborarlo también se consideraron los contenidos de las unidades temáticas del Diplomado en Competencias Directivas. En el caso de los padres de familia se optó por el cuestionario por ser un instrumento práctico para recuperar opiniones estandarizadas de un mayor número de investigados. El cuestionario estuvo estructurado por ítems fijos alternativos siguiendo la propuesta de Cohen y Manion, (2002). En cuanto al tipo de cuestionamientos se redactaron preguntas directas e indirectas, el argumento obedeció a que fueran preferentemente específicas y no generales. Para conocer la experiencias de los directivos con relación a su proceso formativo y la aplicación de los saberes a su contexto escolar se realizaron entrevistas abiertas, siguiendo básicamente tres ejes de comprensión: (1) los aprendizajes en el diplomado, (2) los beneficios que en su trabajo directivo ha logrado al recibir el proceso de capacitación y (3) las competencias directivas que de acuerdo al Diplomado en Competencias Directivas todo directivo que lo cursa debe lograr. Con la finalidad de triangular la información obtenido de las entrevistas a los directivos se recurrió al componente etnográfico enfocado fundamentalmente a dar cuenta de las formas, posturas y maneras en que estos actores manejan los problemas escolares en las reuniones de trabajo con los profesores y los padres de familia, porque es precisamente frente al resto de la comunidad escolar y “en vivo” donde se pueden observar las competencias que el directivo pone en juego para involucrarlos en la atención y tratamiento de los problemas escolares. Es pertinente señalar que el componente etnográfico contribuyó a hacer más rico el trabajo de evaluación particular de las escuelas, de ninguna manera sirvió para realizar análisis de comparación porque los contextos escolares son diferentes. En el cuadro 2 se presentan los instrumentos aplicados en cada una de las escuelas.

Cuadro 2.

Instrumentos aplicados en cada una de las escuelas investigadas.

Número	Clave escuela	Entrevista a docentes	Encuestas a padres	Entrevista a director	Descripción de las escuelas	Observación etnográfica
1.	AN/LM/JM	3	11	1	1	Día de gestión
2.	AN/O/NH	5	11	1	1	Día de gestión
3.	AS/TP/RP	4	14	1	1	Día de gestión
4.	AS/CG/RP	5	11	1	1	Día de gestión
5.	C/GD/AY	5	17	1	1	Día de gestión
6.	C/GD/OR	6	22	1	1	Día de gestión
7.	C/GD/CL	3	13	1	1	Día de gestión. Día de reunión
8.	C/GD/GR	5	30	1	1	Día de gestión
9.	C/GD/SR	5	30	1	1	Día de gestión
10.	C/GD/EZ	5	16	1	1	Día de gestión
11.	C/TL/EP	4	17	1	1	Día de gestión
12.	C/GD/IR	6	30	1	1	Día de gestión
13.	C/TL/CO	3	15	1	1	Día de gestión
14.	C/GD/MLM	4	14	1	1	Día de gestión
15.	C/GD/SA	5	31	1	1	Día de gestión. Día de reunión
16.	LC/OC/AN	3	25	1	1	Día de gestión
17.	LC/JM/JB	4	20	1	1	Día de gestión
18.	LC/AT/RC	1	8	1	1	Día de gestión. Día de reunión
19.	CN/PV/15M	3	16	1	1	Día de gestión
20.	CN/PV/BJ	1	32	1	1	Día de gestión
21.	CS/CC/PT	3	10	1	1	Día de gestión
22.	CS/C/MLL	3	8	1	1	Día de gestión
23.	CS/TC/MD	6	22	1	1	Día de gestión
Totales	6 regiones y 23 escuelas	92	423	23	23	25

Descripción de la aplicación de los instrumentos

Una vez afinados los instrumentos se llevó a cabo su aplicación en las escuelas seleccionadas, buscando que estuvieran representados los puntos de vista de los profesores y padres de familia, el propósito era considerarlos como parte del colectivo escolar del que forman parte más que reducir su evaluación a un punto de vista particular (Cea, D'ancona, A. 2001). Con base en los objetivos de la investigación se aplicó el procedimiento siguiente: i) se visitó, por el equipo de investigación, las escuelas seleccionadas para conocer sus condiciones materiales y ambientales, i.e., se hizo el retrato de las escuelas. ii) Posteriormente se asistió a las escuelas para aplicar la encuesta a los padres de familia y entrevistar a los profesores. iii) Con estos insumos se realizaron posteriormente las entrevistas a los directivos. En algunos casos la visita de campo se llevó a cabo en tres momentos, con la autorización educativa correspondiente.

La recuperación de la información del instrumento aplicado a los padres de familia obedeció a estrategias diferentes. En algunas de ellas se aprovechó la presencia de los padres de familia al ingreso o bien a la salida de clases. En otras escuelas se pidió al director que los convocara para poder hacerlo. La estrategia para recuperar la información entre los docentes fue platicar con ellos y darles a conocer los propósitos

del estudio en términos generales. En seguida se hizo la invitación a quien estuviera interesado en participar de manera voluntaria en la entrevista.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizaron procedimientos de tipo cuantitativo (1) y cualitativo (2). Se recurrió a las ventajas de estos dos procedimientos, entre otras razones, porque se sabe de las limitaciones epistemológicas surgidas en las investigaciones educativas cuando se reduce la realidad únicamente a una perspectiva (Cook, T.D. y Reichardt, 2000). Una primera tarea fue describir las características generales de las escuelas donde laboran los directivos y dar cuenta de sus condiciones materiales y ambientales, así como de su estructura organizativa.

Los resultados de la encuesta aplicada a los padres de familia y las entrevistas a los profesores y directivos se analizaron con base en una metodología comprensiva para poder construir las categorías interpretables, con base en el dato empírico, y dar cuenta de cómo estos actores escolares establecen sus juicios acerca de la manera en que se realizan las prácticas de gestión escolar. Como se observa se busca establecer un *continuum* entre el dato y su interpretación y viceversa. Por tanto, la triangulación metodológica le da rigor al programa de investigación y permite dar cuenta de los procesos y los resultados encontrados en cada uno de los momentos del trabajo de campo (Cook, T.D. y Reichardt, 2000).

De manera específica en el análisis de los datos se utilizaron dos herramientas (1) Atlas/ti. Como se sabe el Atlas/ti es un programa de análisis cualitativo de datos con una aplicación reciente, en el campo de la educación, sin que pueda ser reducido a una explicación meramente cuantitativa. Esta herramienta permitió establecer relaciones entre las observaciones a las reuniones de trabajo y las entrevistas a docentes para construir, de manera inductiva, las categorías interpretativas del trabajo. (2) Para sistematizar los resultados de la encuesta aplicada a los padres de familia se aplicó una herramienta de fácil manejo como es el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Las posibilidades de manejo de análisis de la información con este paquete son amplias, sin embargo, con base en los requerimientos del estudio, se consideró adecuado utilizarlo para organizar y clasificar los datos obtenidos en las respuestas de la encuesta, para enseguida realizar el proceso de análisis e interpretación de los resultados y hacer el cruce con la herramienta del Atlas/ti.

Como se observa la triangulación en el estudio obedece al uso de tres instrumentos diferentes para recuperar la información y a tres clases de informantes (Ragin, 2007) que nos permita confirmar y profundizar los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados. Con los resultados de estos tres instrumentos se ordena la información que se presenta en el apartado de resultados.

Es importante mencionar que en cada una de las etapas del desarrollo de la investigación se contó con el apoyo de una especialista que participó en el diseño del Diplomado en Competencias Directivas, y un profesor que funge como tutor en la capacitación de los directivos. Los dos profesores se unieron al grupo de trabajo y en todo momento fueron parte del equipo de investigación, esta medida fue pertinente, porque permitió triangular los resultados con actores que toman decisiones en la implementación del programa.

Algunos hallazgos: las particularidades de los contextos

Las escuelas son vistas de maneras diferentes por los diversos actores que la componen, como son padres de familia, profesores y directivos, sin dejar de reconocer que también interviene la mirada de otros actores como los estudiantes y autoridades educativas, que en este caso no se reflejarán por los motivos del estudio. Esas visiones, concepciones y percepciones se anclan a los contextos donde se ubican. Así, los padres de familia piensan, imaginan, creen que una escuela debe funcionar de X forma, i.e., los imaginarios que ellos construyen sobre cómo debe ser una escuela se basa en las creencias y las valoraciones entrelazadas en la comunidad donde se ubica la escuela, sobre lo que ésta ha sido a lo largo de los años, y lo que ellos imaginan que sea. Mientras los directivos se concretan a pensar, explorar y a planear las actividades que conduzcan a logros mejores para enfrentar los retos que las autoridades educativas recomiendan, pensando en que los mejores jueces son los padres de familia de su comunidad. Por su parte los profesores la valoran como el espacio laboral donde deben encontrar las mejores estrategias para que los alumnos aprendan, escenario muchas veces desfavorable y complicado en un contexto como el que vivimos, por lo cual muchas veces interpelan el trabajo de sus directivo. De esta forma se compone la dramaturgia escolar, las tramas se presentan en ocasiones con voces acompasadas, en otros casos las voces resultan ser altisonantes, en otros momentos los tonos suben o bien bajan. En este escenario una figura se vuelve central: el directivo. ¿Por qué? Porque de acuerdo a los profesores si el directivo trabaja y se preocupa por lo ellos hacen las cosas saldrán bien:

Hemos notado un cambio en la directora, trabajo cerca [...] tengo 30 años trabajando en esta escuela y veo que tiene un gran impacto lo que ella hace en el trabajo. Ha habido más preocupación. (MA1)

Sí nos conoce a cada uno de nosotros, nos apoya si algo se nos atora. Aunque no tiene una estrategia para evaluar el trabajo, pero nos apoya (MA2)
(Entrevista a profesores 11/2010. AN/LM/JM)

Por su parte los padres de familia tienen su propia mirada sobre la escuela, desde su lugar formulan sus propios juicios acerca de cómo debe ser una escuela. Sus juicios evaluativos se dirigen a planteamientos sobre lo qué debe hacer la escuela para que sea la mejor escuela de sus hijos. Es decir ellos se interrogan sobre el papel de los profesores y del directivo. De manera específica ¿los padres de familia que ven? ¿Qué cosas dentro de la escuela son las que más les preocupan? ¿Qué tanto se implican en esos juicios? Al revisar los resultados el cuestionario aplicado a los padres de familia de las 23 escuelas investigadas encontramos juicios relevantes que dan cuenta sobre el trabajo del director, en los cuadros 3, 4, 5, 6, 7 y 8 se muestran la percepción de los padres de familia de las seis regiones estudiadas:

Cuadro 3.

Percepción de padres de familia de la Región Centro sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

Percepción sobre el trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	126	50.2
Bueno	98	39.0
Regular	22	8.8
Malo	5	2.0
Total	251	100

Cuadro 4.

Percepción de padres de familia de la Región Costa Sur sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

Percepción sobre el trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	16	53.5
Bueno	9	30
Regular	3	10
Malo	2	6.5
Total	30	100

Cuadro 5.

Percepción de padres de familia de la Región Costa Norte sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

Percepción sobre el trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	31	64.6
Bueno	11	22.9
Regular	3	6.3
Malo	3	6.3
Total	48	100

Cuadro 6.

Percepción de padres de familia de la Región Ciénaga sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

Percepción sobre el trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	29	54.7
Bueno	13	24.5
Regular	11	20.8
Malo	0	0
Total	53	100

Cuadro 7.

Percepción de padres de familia de la Región Altos Norte sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

Percepción sobre el trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	3	13.6
Bueno	11	50
Regular	8	36.4
Malo	0	0
Total	22	100

Cuadro 8.

Percepción de padres de familia de la Región Altos Sur sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

Percepción sobre el trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	2	8
Bueno	12	48
Regular	10	40
Malo	1	4
Total	25	100

Como se observa, los padres de familia tienen sus propias valoraciones acerca del directivo, valoraciones ancladas en sus propios imaginarios sobre la tarea de lo que supones ser un buen director. Desde luego esos juicios muchas veces se hacen desde afuera, desde la puerta de la escuela, de lo que escuchan decir a *otros*, pero al fin y al cabo es su propio juicio, y cuando se evalúa una escuela ese juicio importa y vale. En el caso de las seis regiones estudiadas podemos registrar también que un alto porcentaje de padres de familia considera de muy bueno a bueno el trabajo escolar de los directivos, los directores de la región centro son los mejores evaluados, esto a pesar de que muchas veces se considera que en las regiones del interior del estado son más favorables para la interacción director-padres de familia, son más próximos afectivamente hablando (Woycikowska, C. 2008)

Pero los directivos también tienen su propio juicio respecto de la escuela donde trabajan, construyen sus propias valoraciones de aquello que le es significativo:

Como director debo de estar antes de la hora, para ver a qué hora entran los maestros y los niños. Ver qué tipo de ventas se colocan afuera y estar al pendiente. Algunos maestros llegan tarde y les llamo la atención. Checar si los maestros verdaderamente están trabajando todos los días. Saber también todos los temas de los programas de cada grado., para apoyar a los docentes que requieran apoyo. A veces también me mandan maestros a cubrir grupos por los maestros que no asisten. Ya que los maestros meten permiso y debo estar al tanto. Organizo a los maestros para que atiendan la escuela sin que yo esté. En este curso me han orientado para organizar a los demás, para que lo que suceda puedan entre todos organizarse y tomar decisiones cuando sea necesario. La escuela debe de seguir sin mí o conmigo. (Entrevista a directivo escuela CN/PV/15M).

El control disciplinario es lo que causa más problemas, entre padres de familia, maestros y alumnos, porque muchos alumnos ya vienen con problemas desde casa que se reflejan en lo escolar. En lo laboral con los maestros no hay problema porque se basan en una norma. A veces hay poca disposición del personal docente, sólo piden disfrutar de sus derechos pero desconocen sus obligaciones y siempre les hago mención del reglamento y si yo los dejo pasar o hacer cosas en contra de la ley eso se hace mi responsabilidad, mejor cada quien trabaje de manera normativa con lo suyo y yo ya no tengo que estar haciéndome responsable de lo que hagan. (Entrevista a directivo escuela LC/AT/RC).

Como se observa las miradas son diferentes en el complejo sistema de la escuela. Cada actor al formar y sentirse parte del colectivo escolar tiene sus propias figuraciones, acentúa algunas cosas, subraya la ausencia de acciones o bien se apropia de algunas de ellas. Al ser parte del colectivo se apropian de lo que se hace o deja de

hacer i.e., toman posición. Y esto no es otra cosa más que evaluar cómo es su escuela, y qué le falta para ser mejor, ellos acentúan su mirada en los límites y los obstáculos que se enfrentan en su trabajo.

Desde la lupa de los padres de familia.

Cuando se evalúa a las escuelas el juicio de los padres es fundamental. Se fijan en los detalles que tal vez para los profesores no son importantes o bien no son visibles, pero eso muestra precisamente la complejidad del escenario escolar, de que no es posible pensar la escuela y la función del directivo de una sola manera. El contexto geográfico donde se encuentra la escuela es determinante para las tareas del directivo, el lugar donde está ubicada dice mucho de la comunidad, por eso no encontramos juicios unánimes ni homogéneos acerca de las condiciones materiales de las escuelas por ejemplo. Como sabemos existe un binomio entre el contexto y la gestión, de alguna manera las condiciones de una escuela condicionan el trabajo docente, y también la forma en cómo se encuentren las instalaciones les permiten a los padres de familia formarse una imagen de lo que es la escuela de sus hijos, sin duda se reconocen como protagonistas importantes de ella. Dado que una de las competencias del directivo escolar es buscar que la escuela cuente con los recursos para estar en las mejores condiciones, decidimos preguntar a los padres de familia su percepción sobre el estado material de la escuela, reconociendo que ellos focalizan mucho su atención en este aspecto. Por ejemplo en las dos escuelas investigadas en la región N, el 36% de los padres de familia en la escuela AN/LM/JM considera que la escuelas está en buenas condiciones, para el resto las condiciones son de malas a regulares y además el 81% piensa que su directivo se preocupa poco por la escuela, asimismo el 100% de los padres cree que a la escuela le hacen falta adecuaciones materiales para que esté en mejores condiciones. Al preguntarles si se dan cuenta si el directivo realizan alguna gestión ante las autoridades de la escuela 10 padres de familia contestan saber que sí lo hace, solo uno de ellos lo desconoce. Mientras en la escuela AN/O/NH solo un padre de familia, de los 11 encuestados, piensa que la escuela está en buenas condiciones, sin embargo 09 de ellos piensan que el director se preocupa mucho por ella, y los 11 padres de familia creen que la escuela le hacen falta adecuaciones materiales. Por su parte 08 padres de familia dicen que el director sí realiza gestiones ante las autoridades municipales para buscar apoyos para la escuela, 03 dicen desconocer. En el caso de la escuela C/GD/AY de la ZMG encontramos un percepción en otro sentido, por ejemplo el 64% tiene la opinión que el centro escolar está en buenas condiciones, mientras para el 65% de ellos el director se preocupa mucho por la escuela. Sin embargo de los 17 padres de familia 14 opinan que la escuela requiere adecuaciones en algunas áreas y 04 son de la creencia que toda la escuela requiere adecuaciones. Pero se observa que el 76% de los encuestados desconoce si el director realiza alguna gestión ante las autoridades municipales para mejorar las condiciones materiales de la escuela. Como se observa, claramente en este último punto, el contexto donde está ubicado el centro escolar habla de manera importante de la escuela y su gestión, i.e., la ubicación de la escuela en contextos de alta explosión demográfica no permite que los padres de familia se den cuenta de algunas acciones que el directivo realiza, además de no favorecer la cercanía de la autoridad escolar con la autoridad municipal. En el cuadro 9 se presenta la opinión de los padres de familia de las seis regiones estudiadas con relación a su percepción sobre las condiciones materiales de las escuelas donde estudian sus hijos.

Cuadro 9

Opinión de los padres de familia con relación a las condiciones materiales de la escuela en las seis regiones estudiadas.

	Frecuencia	Porcentaje
Muy buenas	57	22.7
Buenas	115	45.8
Regulares	73	29.1
Malas	6	2.4
Total	251	100.0

La implicación de los padres de familia en los asuntos escolares también habla del binomio gestión-contexto. Sabemos que la implicación puede ser a título individual y de manera colectiva. Cuando un padre de familia presenta algún problema con su hijo recurre a la escuela a título individual, sobre este punto encontramos lo siguiente en la escuela LC/OC/AN: 21 de los padres de familia nos hacen saber que siempre el director está dispuesto a apoyarlos cuando le presentan una problemática relacionada con su hijo, el resto manifiesta que nunca ha solicitado tal apoyo. En la escuela CN/PV/15M de los 16 padres de familia encuestados 07 dicen que siempre su director está dispuesto a brindarles la atención que solicitan para atender a su hijo, 04 dicen que nunca los ha atendido a 02 ocasionalmente les ha brindado esa ayuda y 03 nunca la han solicitado. En una escuela de la región centro, C/GD/OR, 08 padres de familia expresan que ocasionalmente el directivo está en condiciones de apoyarlos; 05 dicen que siempre, 04 manifiestan que nunca han encontrado tal apoyo y 05 nunca lo han pedido. En el cuadro 10 se observa cómo se comporta esta variable en la región centro.

Cuadro 10.

Disposición del directivo de apoyar a los padres de familia en la problemática de sus hijos en la región centro.

Frecuencia	Numero de padres de familia	Porcentaje
Siempre lo hace	145	57.8
Ocasionalmente lo hace	41	16.3
Nunca lo hace	10	4.0
Nunca lo ha solicitado	55	21.9
Total	251	100

Pero la implicación colectiva también se da en la escuela por parte de los padres de familia. Su presencia e involucramiento ha crecido en las últimas décadas, esto sin duda es un reflejo de la movilización de la sociedad en asuntos que le son significativos, por eso asisten a las reuniones, exigen cuentas y reclaman, conviene señalar que las expectativas de los padres de familia con relación a la escuela son muchas y variadas.

La comunicación entre ellos y el director es fundamental, y la manera en como la valoran nos permite dar cuenta de qué tanto el director ha logrado establecer ese vínculo con la comunidad de padres, ya que uno de los desafíos más importantes a los que se enfrenta un directivo es el de saber comunicar (Woycikowska, C. 2008). Para ejemplificar este punto encontramos que en la escuela C/TL/EP de los 17 padres de familia encuestados 16 piensan que la comunicación con su directivo es buena, solo uno de ellos piensa que la comunicación que se da con ello es poca. Sobre el número de reuniones llevadas a cabo en el año, las opiniones con relación a este punto se muestran en el cuadro 11.

Cuadro 11.

Frecuencia de reuniones realizadas en el año con padres de familia en la escuela C/TL/EP, según los padres de familia.

Frecuencia de reuniones	Número de padres	Porcentaje
Se realizan reuniones cada dos meses	12	70.6
Se realizó una reunión al principio del año y otra al término	05	29.4
Total	17	100

Como observamos el involucramiento de las padres de familia es diverso, y se dan las contradicciones normales, esto se explica porque cada uno a su manera construye esta vinculación escuela-comunidad. También al preguntarles qué tanto los invitan a participar en las actividades que las escuelas promueven encontramos que 13 padres de familia dicen que siempre los invitan y el resto opina que a veces sí y a veces no. También, entre otras cosas la escuela promueve campañas destinadas a la comunidad; sobre este punto, 10 padres de la escuela dicen que sí se organizan campañas de aseo, contra las drogas y pláticas sobre alimentación, 07 dicen no saber si la escuela las realiza o no. Uno de los aspectos de mayor peso en el imaginario de los padres de familia es la manera en cómo se manejan los recursos que ellos aportan, o bien que son aportados por la SEJ o alguna autoridad municipal. En este caso encontramos que el 70% de los padres de familia expresan saber que el directivo de la escuela sí informa sobre los gastos que realiza cuando hace alguna obra de mejora. La opinión concentrada del 100% de los padres de familia encuestados con relación a este último punto se observa en el cuadro 12.

Cuadro 12.

La postura de los padres de familia con relación a si el directivo informa o no sobre los gastos relacionados con la escuela.

Región	Sí informa	No informa	No sé si informa	Le informa solo a la mesa directiva de padres de familia	Total
Altos Norte	18	1	2	1	22
Altos Sur	19	2	1	3	25
Centro	198	9	29	15	251
Ciénega	31	12	3	7	53
Costa Norte	37	7	2	2	48
Costa Sur	22	3	3	2	30

Por otra parte cada día el trabajo en las aulas es más observado por los padres de familia, cuestionan acerca de la calidad educativa, y están pendientes si profesores y directivos se acercan a los alumnos para conocer sus procesos. De manera importante se pregunta si el directivo solo atiende cuestiones administrativas o también se ocupa de la dimensión didáctico-pedagógica, es decir de lo que pasa en los salones de clases. Una de las formas de conocer esto, fue preguntar a los padres de familia si sus hijos comentan que el director visita sus salones de clases; desde luego el asunto es más

complejo que simples visitas, pero consideramos que puede ser un referente que ilustre esta tarea. Las respuestas se muestran en el cuadro 13.

Cuadro 13.

La postura de los padres de familia con relación a si el directivo visita lo salones de clase.

Región	Sí comenta que el director va a los salones	Comenta que el director nunca va a los salones	Nunca menciona nada del director	Total
Altos Norte	13	2	7	22
Altos Sur	9	6	10	25
Centro	175	16	60	251
Ciénega	36	3	14	53
Costa Norte	37	4	7	48
Costa Sur	26	2	2	30

Como nos damos cuenta las relaciones entre las escuelas y la comunidad de padres se ubican en contextos históricos y geográficos singulares, esto hace que no encontremos miradas comunes, ni siquiera en la misma escuela, lo cual muestra a su vez la complejidad de las escuelas, las relaciones que se instituyen en su interior y la yuxtaposición de visones y valoraciones que muchas veces generan tensiones.

Desde la mirada de los profesores

Los docentes constituyen uno de los principales grupos de la comunidad escolar que tienen su propia mirada sobre el trabajo de su directivo. Ellos se enteran lo que hace o deja de hacer. Por ejemplo el 84% de los profesores entrevistados en las seis regiones manifiestan estar enterados de que el directivo asistió a tomar el Diplomado en Competencias Directivas. En todos los casos señalan que el mismo directivo les informó que asistiría a cursarlo. El desconocimiento del 16% restante se debe a que su ingreso a la escuela es reciente, y por tanto todavía no conocen algunas cosas acerca del funcionamiento de la escuela. Sin embargo, el trabajo del director siempre está en la mira de los profesores, a veces para aceptarlo y evaluarlo positivamente pero a veces para hacer las críticas desde su posición. Esto desde luego no es homogéneo, y no es porque el directivo no cumpla con sus tareas, sencillamente hay formas de verla y concebirla, además debemos tomar en cuenta que el conflicto está presente, siempre se escucharán voces altisonantes. En las escuelas de las regiones Altos Norte, Altos Sur, Costa Sur Costa Norte, los profesores entrevistados tienen una opinión satisfactoria sobre la manera en que su director se relaciona con ellos. El 100% considera que sus directores los toman en cuenta en las reuniones de trabajo, y que los problemas les son presentados para ser conocidos y discutidos por todos. El *consenso*, *nos pide apoyo*, *delegar funciones*, *sabe escuchar*, son palabras que utilizan para referirse al trabajo participativo al que recurren estos directivos. En dos de las tres escuelas de la región Ciénega sí encontramos voces en sentido contrario, *el directivo es cuadrado*, *cambió los acuerdos*, *autoritario*, *no deja hablar*, sin embargo se puede inferir que sus posiciones se deben más bien a problemáticas de carácter personal que los profesores tienen con sus directivos como se observa en el siguiente comentario de uno de los docentes entrevistados:

Conmigo está excelente, pero hay compañeros que no tienen mucha disponibilidad de trabajar. En algunos no hay muy buena disposición para el trabajo. No hay empatía hay dos grupos y uno siempre está en contra. De mi parte hay apoyo en lo que necesite, estamos bien, pero estaríamos mejor. De cualquier manera el trabajo ha salido adelante y el trabajo se lleva a cabo, aunque con la participación de todos saldría mejor. (Entrevista a docente escuela LC/JM/JB)

Como sabemos las regiones no son iguales. En el imaginario de los directivos, las escuelas de la ZMG son más difíciles de dirigir, sin embargo encontramos que en estas escuelas también existe un consenso de los que los directivos les comparten los problemas, los escuchan. Con base en este análisis podemos decir que las escuelas visitadas tiene un buen clima escolar, existen buenas relaciones entre los profesores y el directivo y que además el directivo es evaluado como un *director interesado en los problemas de la escuela*.

Al preguntarles a los profesores si su directivo se preocupa por la calidad de la enseñanza en la escuela, encontramos que la mayoría de los docentes coinciden en que director está al pendiente de dichos asuntos, sus juicios se observan en el cuadro 14.

Cuadro 14.

Resultados de entrevista a docentes de seis regiones sobre el tema de la preocupación del directivo acerca de la calidad de la enseñanza en las escuelas.

Entrevista a docente escuela C/GD/EZ.	Entrevista a docente escuela LC/JM/JB	Entrevista a docente escuela CN/PV/BJ	Entrevista a docente escuela CS/TC/MD	Entrevista a docente escuela AS/CG/RP)	Entrevista a docente escuela AN/O/NH
Sí, invitándonos a trabajar en distintas actividades, por ejemplo; que tenemos juegos matemáticos, que comprensión lectora, o sea, diferentes.	Si se preocupa, le preocupan los niños y su aprovechamiento, o, nos reúne en consejo escolar para tomar la decisión.	El director se preocupa, no sólo por mantener un buen clima para los maestros, también crear un clima agradable para los estudiantes	Pues él tiene un registro de todos nosotros, en el cual uno debe cumplir con ciertas, requisitos, por así llamarlo, empezando con nuestra planeación, al inicio de cada semana hay que entregar nuestro plan semanal, tener bien organizado nuestro trabajo.	Sí, porque también a él le beneficia que la escuela funcione bien.	Sí, cuando tenemos problemas él los resuelve y toma cartas en el asunto.

Como se observa, los directivos de las seis regiones muestran, cada a quien a manera, una preocupación por la calidad de lo que se enseña en las escuelas que le toca dirigir. Este indicador es un referente importante porque generalmente cuando se piensa en la figura del directivo se imagina que su tarea solo es organizar la escuela, pero permanece ajeno a cuestiones pedagógicas.

Una de las competencias que se busca impulsar en los directivos es la motivación a que sus docentes continúen preparándose, ya sea con estudios de posgrado o bien con cursos y diplomados. Esta tarea es fundamental porque cuando no se motiva a los profesores se corre el riesgo de que se cosifique la práctica docente, se vuelva rutinaria su tarea y no se toma conciencia de lo que se hace. Así, con base en este

argumento preguntamos a los docentes si sus directores los promueven para que se sigan formando y actualizando, las repuestas en este sentido indican el 69% de los profesores entrevistados confirman que sus directores les informan, los motivan, les dan permiso, los orientan para que se den oportunidad de hacerlo. El resto, el 31% manifiesta que sus directivos solo informan, pero no los invitan, no los motivan, lo dejan a su criterio, en términos generales se limitan a darles a conocer los cursos que llegan de la inspección.

Como nos damos cuenta las miradas de los docentes son contextuales, están sujetas a las situaciones cotidianas que viven, sus juicios se relacionan por sus propias formas de entender la invitación de si directivos, dichos juicios están atravesados por sus propias formas de ver la gestión del directivo, de ahí que no encontremos posturas homogéneas muchas veces, la tensión, el malentendido, la interrogación están presentes.

Conclusiones

Una de las conclusiones más importantes que se rescata desde las voces de los actores es la importancia de evaluar la gestión desde modelos situacionales que hagan hincapié en la recuperación de los contextos de desempeño de los actores ya que ahí es donde se encarnan las acciones que habrán de transformar las escuelas. Precisamente, en esta evaluación fue interesante constatar dos dimensiones que se presentan como dos caras de una misma moneda en los argumentos de los actores del colectivo escolar (directivos, docentes, padres de familia): Por un lado, el rol de la gestión desde el hacer cotidiano, lo que hacen realmente los directores de acuerdo a las condiciones contextuales y situacionales de cada escuela. Por otro lado, el rol desde una gestión ligada al deber ser de acuerdo a la normatividad, a la prescripción, al rol y a la función formal. De estas dos dimensiones se deriva una tercera: la de los lindes logrados por la posibilidad, esto es, la dimensión del umbral; o lo que apenas se vislumbra, que marca un inicio, una huella, algo aún no perceptible para la mirada indiferenciada o de las panorámicas generalizadoras. Por lo anterior, lo todavía no visible, medible, cuantificable, es el principio de una situación que apenas se inicia y pasa desapercibida a los esquemas de una evaluación, muchas veces ligada a la perspectiva eficientista y homogenizante.

Esas tres dimensiones debemos aclararlas porque nuestra mirada logró distinguirlas como tres esferas imbricadas: Lo que se hace; lo que no se hace, pero se debe hacer; lo que apenas comienza a ser visible desde la mirada de los sujetos en la cotidianidad. Es interesante hacer notar que esta evaluación ponderó una perspectiva situacional y contextual que entiende la formación como un modelo praxiológico y reflexivo; por lo no solo se centró en criterios fundados en el logro adquirido con base en desempeños medibles, cuantificables y objetivos, sino que enlazó de manera permanente la valoración de los contextos y sus particularidades, las voces de los actores, la mirada y expectativa de las comunidades escolares, sus logros y lo que apenas comienza a florecer, lo no visible aún a la perspectiva externa, pero que determina nuevas situaciones y expectativas desde la comunidad escolar.

Referencias

- Cea D'ancona, Á. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Cohen y Manion. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ed. Muralla.

- Cook T.D. y Reichardt. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 4ta. Ed. Madrid: Ed. Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª. Ed. Madrid: Ed. Morata.
- Mardones y Ursúa. (1999). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. México: Ed. Coyoacán.
- Galindo, L. (1998). *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. Xalapa: Ed. Biblioteca Universidad Veracruzana.
- Gándara, M. (1994). Consecuencias metodológicas de la adopción de una ontología de la cultura: una perspectiva desde la arqueología. En Jorge González. *Metodología y Cultura*. México: Ed. Gedisa.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. México: Ed. Gedisa.
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá. Ed: Siglo de Hombre Editores.
- Woycikowska, C. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo*. Barcelona. Ed. GRAÓ.



INVESTIGACIÓN

ENTRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA DOCENTE. EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA

Javier Damián Simón.

Maestro en Administración por la Universidad Autónoma de Guerrero, Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios y Estudiante del Doctorado en Enseñanza Superior en el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad del Papaloapan, Oaxaca. damian_ce@hotmail.com.

Resumen

En este estudio se analiza, evalúa y caracteriza la práctica de los docentes de una universidad tecnológica (UT) a fin de comprobar si trabajan según el modelo educativo establecido para este subsistema, para ello se tomó como caso de estudio a una UT ubicada en el estado de Guerrero. Se estudió una muestra de 250 alumnos y se entrevistó a los seis directores de carrera y a 51 docentes. Las variables analizadas fueron la caracterización profesional del docente y, la dirección del proceso de enseñanza. Los resultados muestran diferencias o brechas entre la aplicación del modelo educativo establecido para la institución y la práctica docente llevada a cabo en el trabajo en las aulas.

Palabras clave: Modelo educativo, práctica docente, práctica educativa, profesores, evaluación de profesores.

Abstract

This study analyzes, evaluates and characterizes the teaching practice to verify if it works according to educational model established for institutions of Technological Universities system. To this end was taken as a case study an institution located in the state of Guerrero. The sample consisted in 250 students and interviewed six career principals and 51 teachers. The variables analyzed were teacher's characterization professional of and the direction of the teaching process. The results show gaps between the application of the model educational for the institution and the teaching practice at work in the classroom.

Keywords: educational model, teaching practice, educational practice, teachers, teacher evaluation.

Introducción

La Secretaría de Educación Pública (SEP), adoptó en 1991 el sistema de Universidades

Tecnológicas (UT's) que ofertan programas de dos años llamados Técnico Superior Universitario (TSU) (SEP-CGUT, 2000). Las UT's fundamentan la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) en los principios y técnicas de un modelo educativo de carácter altamente pragmático (70 por ciento práctico y 30 por ciento teórico), adoptado desde su parecer como el más eficaz para promover la innovación educativa en la educación superior técnica (SEP-CGUT, 2006). Con dicho modelo educativo pretende racionalizar el proceso de enseñanza, programar detalladamente las actuaciones docentes, los medios empleados y medir el aprendizaje de los alumnos en términos de conductas observables, buscando su apoyo en la tendencia conductista y cognitivista de la psicología (Sacristán, 1997). Ante las características del contexto socioeconómico en que se inserta la institución analizada se hace necesario estudiar y caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para comprobar la correspondencia del trabajo docente con el modelo pedagógico establecido para este tipo de universidades y promover, en caso necesario, la dirección del proceso de E-A.

El objetivo principal de la investigación fue identificar las características del proceso de E-A llevado a cabo por los profesores y comprobar su correspondencia con el modelo pedagógico establecido para la institución. Las preguntas de investigación que guiaron la investigación fueron: ¿Cuál es la caracterización profesional de los docentes de la UT estudiada?, ¿Qué características presenta el proceso de enseñanza? y ¿La práctica docente en la UT estudiada corresponde al modelo educativo dictado para las UT's?

Marco de referencias

Estado del arte

La práctica docente es la columna vertebral de la calidad educativa y además puede incidir favorable o negativamente en los alumnos para que desarrollen estrategias conceptuales e instrumentales que les permitan aprender a aprender de manera significativa (Ejea, 2007); por lo anterior las instituciones escolares, de manera específica o conjunta (un subsistema escolar), diseñan e implementan modelos educativos acordes con los objetivos que pretenden alcanzar, sin embargo, es frecuente encontrar diferencias muy marcadas entre lo que dicta el modelo educativo (práctica educativa) y lo que realmente sucede al interior del aula (práctica docente), originando que el modelo educativo sólo figure en el formalismo de un documento escrito mientras que el trabajo docente se caracteriza por estar alejado del mismo. Es decir, existen brechas entre “lo que debe ser” contra “lo que es”. Por lo anterior es importante que las universidades lleven a cabo evaluaciones sobre el cumplimiento del modelo educativo que han adoptado, para ello es fundamental distinguir entre práctica docente y práctica educativa. La práctica docente es “el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García, Loredó y Carranza, 2008: 4), mientras que la práctica educativa es el “conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional, tales como la lógica de gestión y organización institucional del centro educativo y, que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Ibid: 3).

Las investigaciones realizadas en México para evaluar el cumplimiento del

modelo pedagógico de las universidades desde el trabajo de los docentes se han efectuado de manera muy focalizada, Salazar (1998), lo hizo en la Universidad de Colima y, Sánchez (2007), hizo lo mismo en la Universidad Autónoma de Yucatán. En el sistema de UT's se han efectuado cuatro evaluaciones externas contratadas por la SEP (CGUT-SEP, 2004; 2006), sin embargo, trataron de manera muy somera el cumplimiento del modelo educativo a partir del proceso de E-A. Son pocas las investigaciones llevadas a cabo que estudiaron y analizaron el proceso de formación profesional en las UT's, entre ellas destacan la de Velasco (2001), la de Villa y Flores (2002), De Garay (2006) y, la de Zamora, Zamora y Cano (2009). Los hallazgos de estas investigaciones parecen indicar que las UT's en la práctica no han podido superar los problemas pedagógicos de la enseñanza tradicional y presentan áreas de oportunidades que deben atender los responsables de implementar el proceso de E-A.

Los modelos pedagógicos: su caracterización

Para estudiar los modelos pedagógicos algunos autores distinguen entre las corrientes tradicionales y las corrientes denominadas activas (Díaz, 2004), mientras que otros hablan del enfoque constructivista y del enfoque transmisionista/acumulativo/recepcionista (García, 2003). En México en el ambiente de docencia universitaria prevaleció el modelo positivo/conductista hasta finales del siglo XX (Gil, et al; 1994), sin embargo, debido a las diversas reformas en los sistemas educativos a nivel mundial en los años noventa comenzaron a emerger y han recibido hasta la actualidad un gran impulso las perspectivas constructivistas, tanto en el diseño curricular como en la forma de llevar a cabo el trabajo en el aula. Dentro de los modelos pedagógicos más utilizados se encuentran los siguientes:

La **escuela tradicional** concibe a la enseñanza como directa y simultánea, cuyo centro del proceso es el maestro y el material de enseñanza, el saber se incorpora como un proceso mecánico y como verdad acabada cuya relación con la realidad es mínima, el proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos mediante memorizar, copiar, repetir, imitar, etc. (Pansza, 1998). Los contenidos de enseñanza son de carácter enciclopedistas, las actividades de aprendizaje se limitan al uso de la exposición predominando la cátedra magistral obligando al alumno a asumir el papel de espectador y, la evaluación del aprendizaje se concibe como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje que consiste generalmente en un examen escrito.

El **conductismo** concibe la enseñanza como un proceso de condicionamientos reforzantes y graduales, que se escalonan a lo largo de los programas a cumplir (Bianchi, 1993); sostiene que si se tiene una programación instruccional eficaz basada en el análisis de las respuestas de los alumnos y en cómo serán reforzadas, será posible enseñar cualquier conducta académica (Sacristán y Pérez, 1992). Los contenidos de enseñanza consisten en proporcionar información con un excesivo y pormenorizado arreglo instruccional sobre el alumno (el docente es un ingeniero educacional y administrador de contingencias), las actividades de aprendizaje tienen como objetivo un cambio en la probabilidad de respuesta, mientras que para la evaluación se afirma que cuando un alumno avanza en forma paulatina en la enseñanza programada no debe cometer errores, para lo cual antes de aplicar el programa, durante y, al final del mismo, el alumno es evaluado para corroborar sus conocimientos previos, su progreso y dominio final de los conocimientos o habilidades aprendidas.

El **cognitivismo** entiende a la enseñanza como el desarrollo de habilidades de aprendizaje, es decir, el estudiante debe desarrollar habilidades intelectuales, estrategias, etc., para guiarse en forma eficiente ante cualquier tipo de aprendizaje, así como aplicar sus conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas, que desarrolle un potencial cognitivo y se convierta en un aprendiz estratégico que sepa como solucionar problemas (Cruz, 1998). La tarea del docente es desarrollar aprendizajes significativos (por recepción y por descubrimiento) en sus alumnos, dado que este tipo de aprendizaje está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente al olvido. Para la evaluación se suelen incluir aspectos cuantitativos y cualitativos.

La educación superior tecnológica y su modelo educativo.

Puesto que las UT's ofrecen estudios universitarios de corte tecnológico, a fin de entender su modelo educativo es necesario definir a la Educación Tecnológica misma que es concebida como:

el proceso instructivo a través del cual el discente adquiere competencia en los elementos estructurales del conocimiento tecnológico -socio/histórico, técnico, tecnológico, metodológico-, con la mezcla de tipologías cognitivas: saber -poder-hacer, saber -cómo- hacer, saber -qué puede- pasar, saber -por qué puede- pasar, saber ser; y con el grado de especificidad o generalidad del dominio que se determine según el tipo de formación y el grado educativo (Aguayo y Lama, 1998: 8-9).

La educación superior tecnológica debe estar orientada por un modelo educativo desde la praxis procurando establecer una correlación entre la formación que los estudiantes reciben en las aulas y las necesidades del sistema productivo. Por ello los métodos didácticos en la educación tecnológica superior deben ser activos, con un enfoque constructivista para lograr que el alumno desempeñe un rol protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje, creando sentidos dentro del aula, construyendo, reconstruyendo y co-construyendo los saberes, mientras que el profesor adopta roles de profesor motivador, guía, planificador de la enseñanza y profesor innovador-investigador, es decir, apoya a los alumnos, colabora con ellos y potencia su actividad constructiva (Hernández, 2006). Se espera que el trabajo docente desde el enfoque constructivista persiga que los alumnos expongan sus ideas y las cuestionen estableciendo el conflicto cognitivo y socio cognitivo, contrasten sus ideas con otros aprovechando la dimensión social de construcción del conocimiento, desarrollen y emitan hipótesis como tentativas de solución a problemas o situaciones específicas contrastándolas y determinando su validez y, que generalicen y apliquen a otras situaciones las nuevas ideas, conocimientos y/o actitudes consolidados.

Las universidades tecnológicas y su modelo educativo.

Una buena evaluación del trabajo docente debe estar asociada a la “filosofía educativa de la institución y los objetivos que ésta persiga” (Rueda y Torquemada, 2004:209) y, debe ubicarse en el proyecto docente institucional y contrastarse con el perfil idóneo del docente definido por el modelo educativo de la institución (Valle y et al, 2001; Díaz y Monroy, 2004). Puesto que la finalidad del trabajo es evaluar el cumplimiento del modelo educativo de una UT desde la práctica docente, a continuación se describe dicho modelo. La Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), instancia que diseña y aprueba los planes y programas de estudio para todas las UT's de México,

adoptó un modelo educativo que privilegia la formación práctica como una estrategia pedagógica para promover la formación profesional del TSU, para ello estableció los siguientes objetivos y características de los programas educativos de TSU (Vela, 2001):

Objetivos

Objetivo general: ofrecer a los estudiantes, una formación intensiva que les permita incorporarse en corto tiempo al trabajo productivo o continuar estudios de especialización.

Objetivos específicos:

- Impartir estudios de calidad y de formación polivalente que permitan al egresado desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas.
- Combinar los estudios en el aula, taller y/o laboratorio, con prácticas y estadias en la planta productiva de bienes y servicios.
- Impulsar aptitudes, conocimientos y habilidades del estudiante para que pueda desempeñarse profesionalmente en el mercado laboral, prestar sus servicios libremente o instalar su propia empresa.

Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: este proceso descansa en cuatro niveles (Vela, 2001):

- Enseñanza teórica orientada al aprendizaje de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos.
- Trabajo dirigido para el análisis en la solución de problemas.
- Enseñanza de métodos instrumentales para desarrollar aptitudes técnicas.
- Trabajo en equipo para el análisis de estudios de caso, incluyendo la participación en proyectos académicos.

Según la CGUT, se deben desechar los procedimientos memorísticos y rutinarios para propiciar una educación predominantemente formativa, tomando en cuenta los siguientes lineamientos (UTN, 1999):

- Las clases deben ser 70% prácticas y 30% teóricas.
- Fomentar el aprendizaje, promoviendo la participación y las aportaciones personales del estudiante a través de la libertad y cooperación en los trabajos escolares en un ambiente de colaboración.
- Hacer operativos los objetivos del curso en sus aspectos aplicados y prácticos, organizando el saber para propiciar la comprensión teórico-técnica, la previsión y el ejercicio profesional.
- Aproximar el ritmo y la organización de los trabajos escolares a los del ejercicio profesional, fomentando la capacidad de hacer proyectos, las reuniones de trabajo, la madurez y la responsabilidad en las relaciones y obligaciones.

Personal docente: para que el proceso de E-A se ajuste a las exigencias del modelo educativo, la CGUT establece que el personal docente debe:

Tener un dominio pleno del modelo educativo, experiencia laboral, contar con la formación adecuada a las materias que imparte, fomentar el autoaprendizaje a través de la participación en clases, hábitos de investigación y trabajo en equipo, utilizar material didáctico aplicable en el ejercicio profesional y, los profesores de asignatura deben estar trabajando en la empresa en áreas afines a las que imparta (SEP-CGUT, 2000:20).

Los profesores idóneos serán "aquellos que ejercen directamente en la planta productiva" y para los "reclutados fuera de la planta productiva es conveniente programar estancias en la empresa y complementar así su formación teórico-práctica y pedagógica" (UTN 1999:28). Los docentes en las aulas deberán observar los siguientes lineamientos:

- Combinar el uso de medios tradicionales con medios técnicos audiovisuales, equipos para enseñanza programada, videos que contengan paquetes técnicos, *software* especializados, programas de difusión tecnológicas, entre otros.
- Difundir ampliamente las técnicas de autoaprendizaje.
- Utilizar materiales didácticos de uso directo en el ejercicio profesional tales como planos reales, folletos técnicos, catálogos e instructivos, manuales de normas y procedimientos, etc., con el fin de asegurar la inserción del alumno en el proceso productivo.
- Efectuar prácticas, previa programación en el taller/laboratorio y en la empresa.

Evaluación del aprendizaje: Tratándose de una educación pragmática, la evaluación debe ser:

- Sistemática. Tomando en cuenta el desarrollo armónico de las facultades del estudiante y, en general, la formación en los contenidos que integran los grandes ejes del plan de estudios.
- Continua. Considerando los diferentes momentos del hecho y del proceso educativo que conducen al cumplimiento de los objetivos de un curso y los del perfil profesional.
- Flexible. Adaptándose a las diferentes formas de cursos: aula, laboratorio, taller, prácticas en la empresa, etc.
- Integral. Ejercicios relacionados con la teoría y la técnica científicas, con la práctica profesional y con problemas reales del sector productivo.
- Regresiva y prospectiva. Verificando la calidad y el nivel de lo aprendido a lo largo del proceso de E-A.

Metodología

La investigación fue de tipo descriptiva con un enfoque cuantitativo; para evaluar el nivel de correspondencia entre la práctica docente y la práctica educativa, se utilizaron dos variables: la caracterización profesional del docente y, la dirección del proceso de enseñanza; las dimensiones e indicadores de dichas variables se muestran en las tablas 1 y 2.

Tabla 1.

Variable: Caracterización profesional del docente

Variable	Indicador
Caracterización profesional del docente.	Nivel profesional.
	Actualización docente.
	Categoría laboral.
	Experiencia docente.
	Experiencia laboral.
	Trabajos publicados.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

Variable: Dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje

Variable	Dimensión	Indicador
Dirección del proceso de enseñanza aprendizaje	1. Planeación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico del aprendizaje. 2. Análisis de los objetivos. 3. Organización de contenidos programáticos. 4. Selección de los materiales. 5. Selección de medios.
	2. Enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 6. Verificación del referente académico. 7. Especificación de los objetivos de enseñanza 8. Participación. 9. Comunicación. 10. Motivación.
	3. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 11. Supervisión de las actividades. 12. Corrección del aprendizaje. 13. Evaluación final de los logros.

Fuente: Elaboración propia.

Población y muestra

Participaron tres agentes: alumnos, docentes y directores de carrera; se tomó una muestra de 250 alumnos de un total de 720 seleccionados mediante muestreo aleatorio por estratos y que cursaban alguno de los cinco PE de TSU en las áreas de Administración, Comercialización, Mantenimiento Industrial, Turismo y, Tecnología de Alimentos. Se encuestó a todos los profesores de la Universidad (51), así como a los seis directores de carrera y, se observó el trabajo de 45 docentes en distintos ambientes (aula, laboratorios, talleres, salas audiovisuales, entre otros).

Instrumentos.

Se diseñaron cuatro instrumentos: a) cuestionario para los directores de carrera a fin de conocer los criterios y su opinión sobre el proceso de E-A y el desempeño de los profesores a su cargo, b) cuestionario para los alumnos a fin de conocer sus opiniones sobre el desarrollo del proceso de E-A, c) cuestionario dirigido a los docentes para conocer sus características profesionales y como desarrollan el proceso de E-A y, d) guía de observación para corroborar la información obtenida de los directores de carrera, alumnos y docentes.

Procedimiento.

Aplicadas las encuestas a directores, docentes, alumnos y, llevada a cabo la observación del trabajo en el aula, se seleccionó aquella información que permitió efectuar la comparación y cruce de la misma según se muestra en la tabla 3. Para analizar la información obtenida, ésta se organizó en tablas de frecuencia, se obtuvieron porcentajes, estadísticos descriptivos y se generaron algunas tablas y gráficos con los resultados más representativos.

Tabla 3.

Información de encuestas comparada con rasgos de la observación

Encuestas aplicadas a:			Rasgos observados
Directores	Docentes	Alumnos	
Planeación de la enseñanza.	Planeación de la enseñanza.	Organización de contenidos programáticos.	
Nivel de desarrollo que logran los profesores en actividades de enseñanza.	Organización y desarrollo de actividades de enseñanza. Métodos y técnicas de enseñanza. Medios y materiales utilizados en la enseñanza.	Organización y desarrollo de actividades de enseñanza. Métodos y técnicas de enseñanza. Medios utilizados para la enseñanza.	Organización y desarrollo de actividades de enseñanza. Métodos y técnicas de enseñanza. Medios utilizados para la enseñanza.
Motivación que desarrolla el docente en sus clases.	Motivación hacia los alumnos en la clase.	Motivación del docente al impartir las clases.	Motivación/comunicación en las sesiones de clases.
	Revisión y evaluación de tareas.	Procedimientos y formas de evaluación.	Supervisión y corrección de las actividades de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Discusión

1. Caracterización profesional del docente

Edad y género: los docentes son jóvenes con edades entre los 25 y 35 años en el 80% de los casos y entre 36 y 45 años para el resto; en cuanto al género predomina el masculino en el 80% de los casos.

Nivel profesional: se puede considerar positivo por el nivel educativo en el que laboran, el 70% tiene estudios de licenciatura, 20% estudios de maestría y el 10% nivel técnico; predomina la formación tecnológica y en escasa medida la social o humanística. El 84% de los directores de carrera tiene licenciatura y sólo el 16% tiene estudios de maestría, debe haber una mayor preparación de estos agentes como principales responsables de supervisar y coordinar la formación profesional del TSU.

Categoría laboral: el 55% de los docentes son profesores que trabajan por horas, el 34% son profesores de tiempo completo asociado “A” y el 11% son profesores de tiempo completo titular “B”.

Experiencia docente: el 50% de los profesores tiene de uno a dos años de experiencia docente, el 30% tiene de tres a cinco años y el 20% cuenta con más de cinco años. Su experiencia docente proviene del nivel medio superior en el 50% de los casos y el otro 50% de los docentes se ha iniciado en la Universidad sin ninguna experiencia anterior; estos resultados preocupan pues pueden estar afectando la calidad de la enseñanza.

Actualización docente: la institución ha proporcionado escasa actualización docente y los profesores han hecho pocos esfuerzos personales por mantenerse actualizados; lo anterior hace suponer que ante la falta de elementos teórico-

metodológicos el proceso educativo puede ser afectado por la falta de formación docente.

Trabajos publicados: existe escasa articulación entre la docencia e investigación limitando las actividades de enseñanza-aprendizaje en dos sentidos: el profesor sólo es el transmisor del saber y no productor del conocimiento y, el docente no posee la relación y el lenguaje apropiado para propiciar en el alumno la capacidad para resolver problemas y desarrollar la creatividad por lo que es importante que el docente adquiera una formación intelectual mediante la investigación.

Experiencia laboral: se encontraron debilidades, el 20% de los profesores ha laborado en el sector público de uno a dos años y el 80% afirmó haber trabajado en este sector más de tres años. La experiencia laboral en el sector privado en el 20% del profesorado es de uno a dos años, 20% de dos a tres años y el 60% más de tres años. Este aspecto es insuficiente para la formación práctica de los alumnos de TSU pues los docentes deben mostrar dominio en su campo profesional, sin embargo, el poco tiempo que han laborado en las empresas no es suficiente para que estén al tanto de las innovaciones que surgen en su campo de especialidad y por lo tanto, están limitados para trasladar y compartir dichas experiencias en el aula (Knight, 2008).

Dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje

Planeación

Diagnóstico de aprendizaje: según los **docentes**, el 40% siempre lleva a cabo esta actividad, 30% con frecuencia, 20% a veces y 10% no contestó; en este mismo aspecto, el 60% de los **directores de carrera** opinan que siempre sus profesores realizan el diagnóstico de aprendizaje y el 40% considera que realizan esta actividad a veces. Este aspecto no se desarrolla según el modelo educativo de las UT's; el diagnóstico de aprendizaje no se instrumenta como una práctica sistemática y continua, imposibilitando la detección de necesidades y potencialidades de los alumnos que permitan la orientación adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje. El contraste de la información de los docentes y de los directores de carrera muestra que estos últimos desconocen con certeza si los docentes aplican el diagnóstico y la forma en que lo llevan a cabo.

Análisis de objetivos: actividad de gran importancia en modelos educativos con enfoque constructivista, sin embargo, la tabla 4 muestra que el 20% de los docentes no traducen los objetivos en conductas observables, situación que es corroborada por los directores de carrera quienes afirman que los profesores generalmente no analizan y especifican las conductas deseadas en los alumnos. Urge dar mayor atención a esta actividad antes de implementar una unidad de enseñanza para conocer la naturaleza conductual terminal que se desea lograr, facilitar la elección de las experiencias de aprendizaje y del método de enseñanza y, comprobar la eficacia del proceso de E-A.

Organización de contenidos programáticos: el 80% de los **directores de carrera** afirman que el nivel que logran los profesores en el desarrollo de los contenidos en forma clara, precisa y secuencial es alto y, el 20% afirman que lo hacen en un nivel bajo. La opinión de los **docentes** (tabla 5), indica que en el desarrollo de los contenidos hay dificultades para proceder en forma secuencial pues el 30% dice que a veces organizan los contenidos de manera secuencial; la dosificación de los contenidos no es adecuada al nivel y ritmo de aprendizaje debido quizás, a la ausencia del diagnóstico de

aprendizaje y al bajo nivel de definición de objetivos de aprendizaje. Es significativo que el 60% de los docentes afirmen que solo a veces organizan y jerarquizan los contenidos tomando en cuenta los objetivos programados, que solo a veces el 50% de los docentes desarrollen los contenidos conforme al programa de estudios al igual que el 40% que solo a veces presenta los contenidos con una dosificación adecuada.

Tabla 4.

Nivel de análisis de los objetivos según opinión de directores y docentes

Directores	Totalmente de acuerdo (%)	De acuerdo (%)	En desacuerdo (%)	No contestó (%)
1. Los profesores analizan y especifican las conductas deseadas en los alumnos.	20	60	20	-
2. Los profesores revisan y ajustan los objetivos y los contenidos programáticos en relación con el diagnóstico de aprendizaje.	-	60	20	20
Docentes				
1. Formula los objetivos de aprendizaje estableciendo con claridad lo que se espera que haga, conozca y sienta el alumno.	50	40	-	10
2. Examina las características y capacidades iniciales de los alumnos para definir los objetivos de aprendizaje.	30	60	-	10
3. Traduce los objetivos en términos de conductas observables.	10	70	10	10

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.

Organización de los contenidos programáticos de la asignatura.

	Siempre (%)	Con frecuencia (%)	A veces (%)	Nunca (%)	No contestó (%)
1. La organización de los contenidos programáticos presenta secuencia.	-	60	30	-	10
2. Los contenidos programáticos presentan una dosificación adecuada.	-	50	40	-	10
3. Los contenidos programáticos están organizados jerárquicamente.	-	30	60	-	10
4. La forma de organización de los contenidos guarda relación con los objetivos programados.	10	30	60	-	10
5. Tienen los contenidos relación con los objetivos de las clases.	10	70	10	-	10
6. Se desarrollan los contenidos conforme a lo previsto en el programa.	10	20	50	10	10
7. Los contenidos tienen aplicación práctica.	10	60	20	-	10
8. Selecciona las experiencias de aprendizaje en relación con los contenidos.	10	60	20	-	10
9. Considera la aplicación de diferentes recursos didácticos para alcanzar los objetivos fijados.	10	70	20	-	10

Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 1 muestra las opiniones de los **alumnos** en relación a tres actividades

de planeación que realiza el docente: diagnóstico de aprendizaje, análisis de los objetivos y la organización de los contenidos programáticos. Se encontraron aspectos a mejorar en estas actividades pues es de interés mencionar que el 30% de los alumnos mencionan que los docentes algunas veces llevan a cabo el diagnóstico de aprendizaje, el 35% afirma que algunas veces los docentes efectúan el análisis de objetivos y, el 17% afirman que los profesores escasamente o nunca organizan los contenidos.

Al contrastar las opiniones de los directores, docentes y alumnos se observan diferencias lo que hace suponer la falta de orientación así como de elementos para resolver las dificultades que se presentan en estas tareas, reflejando la necesidad de mejorar en la etapa de planeación de la enseñanza.

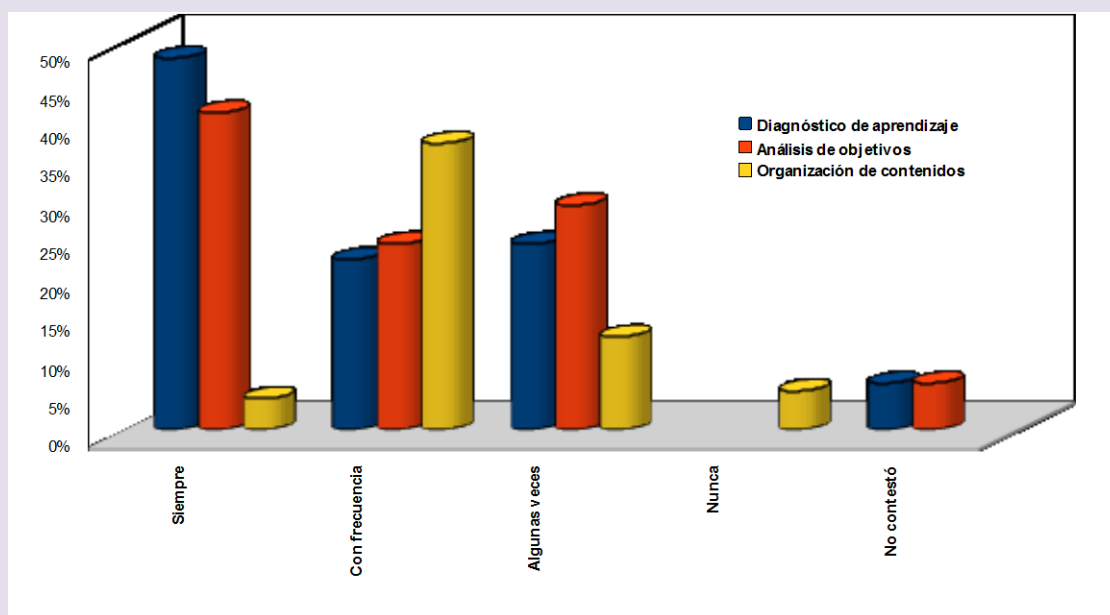


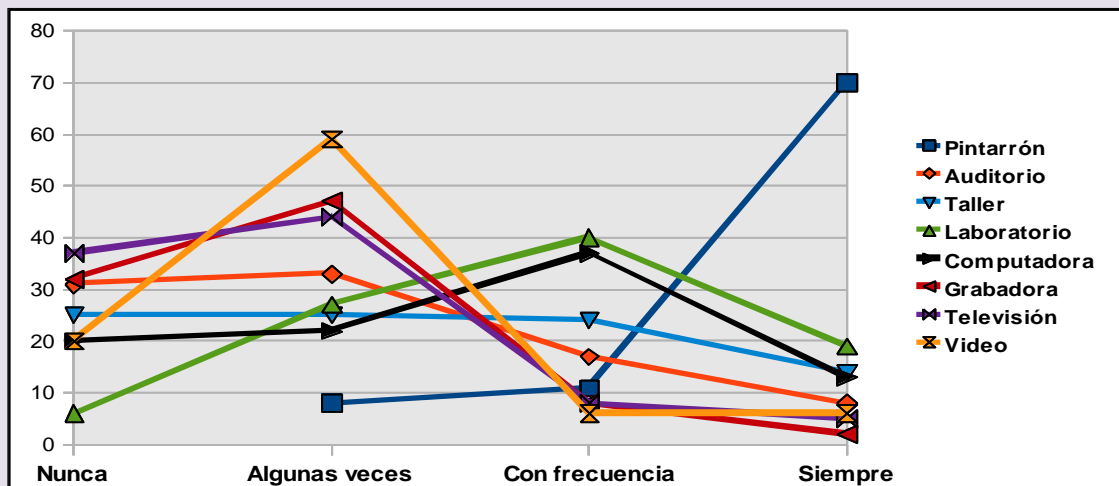
Figura 1. Actividades de planeación del docente evaluadas por los alumnos

Selección de los materiales de enseñanza: el 30% los **docentes** afirmó que siempre seleccionan los materiales de enseñanza según los objetivos de aprendizaje, el 50% lo hace con frecuencia, el 10% a veces y 10% nunca. En la selección de materiales que combinan la enseñanza individual con la grupal, el 60% de los docentes afirmó hacerlo con frecuencia, 10% lo hace siempre, 20% lo lleva a cabo en ocasiones y el 10% no contestó. En contraste, el 24% de los **alumnos** afirmaron estar totalmente de acuerdo en que los profesores en las clases utilizan una gran variedad de materiales, 51% afirmó estar de acuerdo, 16% estuvo en desacuerdo, 3% en total desacuerdo y el 6% se reservó el comentario. La diferencia entre las opiniones de los docentes y los alumnos es indicativo de una insuficiente selección de materiales para la enseñanza, tanto en la variedad como en la falta de sistematización que se ajusten a los objetivos del programa y acordes a las exigencias que plantea el modelo pedagógico de las UT.

Selección de medios para la enseñanza: La figura 2 muestra que según los **estudiantes**, el 70% de sus profesores utilizan siempre el pintarrón como único medio de enseñanza, 11% lo hace con frecuencia y el 8% algunas veces; en el trabajo docente se presenta un escaso uso y poca variedad de medios de enseñanza para corresponder a los objetivos de los programas educativos de TSU; existe una dependencia del pintarrón para desarrollar las clases, un escaso uso de laboratorios, talleres, televisión, equipo de cómputo, etc., a pesar de su existencia en buenas condiciones en la universidad

(Damián, 2010). La escasa variedad de medios es insuficiente para enriquecer el trabajo docente y enfrentar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, lo que refuerza una enseñanza tradicional.

Figura 2. Medios de enseñanza utilizados por los docentes



2.2. Actividades de enseñanza

Verificación del referente académico: el 90% de los **docentes** afirman que llevan a cabo esta actividad siempre o con frecuencia. Sin embargo, los **alumnos** mencionan que dicha actividad sólo la desarrollan sus profesores en el 59% de los casos y, el 41% sólo lo hacen algunas veces o nunca. Las diferencias encontradas muestran que esta actividad no se realiza de manera continua ni sistematizada, no se detectan los conocimientos previos de los alumnos y se parte de un supuesto de homogeneidad instrumentando una práctica docente estandarizada. **Observación:** la actividad de verificación del referente académico es buena en el 63% de los casos, regular el 31% y mala en el 6%. Aunque esta actividad presenta una tendencia favorable, no es suficiente para obtener información que permita dirigir los esfuerzos académicos a través de la detección de diferencia en los alumnos. Esta actividad debe realizarse siempre para orientar el esfuerzo académico, confirmar los conocimientos, habilidades o destrezas y, efectuar en caso necesario, los ajustes correspondientes.

Especificación de los objetivos de enseñanza: la tabla 6 muestra que el 50% de los **docentes** afirman que siempre o con frecuencia modifican los objetivos originalmente seleccionados tomando en cuenta los casos individuales que se presentan en el grupo, mientras el otro 50% afirmó que estas actividades las llevan a cabo sólo en algunas ocasiones y a veces no lo hacen. **Observación:** esta actividad es buena en el 63% de los casos, regular en el 25% y negativa en el 12% de los casos. En cuanto a la organización de los contenidos programáticos esta es buena en el 75% de los casos, regular en el 6% y mala en el 19% de los docentes observados. El 56% de los docentes orientan siempre con claridad las diferentes actividades, el 31% lo hacen algunas veces y el 13% no cumple con este aspecto. Según los resultados es evidente que la especificación de los objetivos requiere ser mejorada, los docentes deben tener presente que la experiencia áulica es un laboratorio donde el docente planea, experimenta y estructura la enseñanza, dejando a un lado la improvisación.

Tabla 6.

Acciones del docente para realizar la especificación de los objetivos.

Grado de desarrollo	Siempre (%)	Con frecuencia (%)	Algunas veces (%)	Nunca (%)	No contestó (%)
1. Modifica los objetivos originalmente seleccionados.	10	40	30	10	10
2. Identifica en el grupo los casos individuales que hacen necesario variar los objetivos.	20	30	40	-	10
3. Cambia los procedimientos de la enseñanza para proporcionar una atención más individualizada.	10	70	10	-	10
4. Instrumenta y ajusta nuevas experiencias de aprendizaje que lleven a los alumnos al logro de los objetivos.	10	80	-	-	10
5. Selecciona nuevos recursos didácticos.	10	80	-	-	10

Fuente: Elaboración propia.

Participación del alumno: se encontró que los **directores** de carrera afirmaron estar de acuerdo en que los docentes propician la participación de los alumnos en el 100% de los casos; no obstante sólo el 50% de los **docentes** dijo que siempre promueve activamente la participación de los alumnos, el 40% dijo hacerlo frecuentemente y el 10% no contestó. En contraste, menos de la tercera parte de los **estudiantes** (31%), revelaron estar totalmente de acuerdo en que los docentes promueven una participación activa en el desarrollo de las clases, 51% mencionó estar de acuerdo, el 10% estuvo en desacuerdo y 8% no opinó. **Observación:** se observó un bajo nivel de aplicación en la participación del alumno, escasamente se promueve la participación como un recurso de aprendizaje, originando que el alumno mantenga un rol pasivo que resulta limitativo para la formación de habilidades, destrezas y actitudes para trabajar en equipo.

Comunicación de la enseñanza: los **directores** de carrera valoraron en un nivel alto este aspecto afirmando que los profesores siempre utilizan un lenguaje claro y accesible para los estudiantes lo que permite una estrecha comunicación; a juicio de los **docentes** la comunicación que establecen con los alumnos siempre permite el intercambio y la exteriorización de sus ideas en el 70% de las veces, mientras que esto sucede con frecuencia en el 30% de los casos. No obstante, el 57% de los **estudiantes** dicen que los docentes siempre utilizan un lenguaje claro y accesible, mientras que el 36% afirmaron que esto sucede sólo a veces y el 7% afirmó que esto nunca sucede. **Observación:** la comunicación docente-alumno es de mediana colaboración y participación en el 56% de los casos, el 19% de los docentes propicia la comunicación predominando la opinión del docente y, en el 25% de los casos la comunicación se utiliza sólo para lo que el docente considera hacer sin tomar en cuenta a los alumnos. Los resultados obtenidos permiten caracterizar la comunicación por una relación vertical, unidireccional entre el docente y el alumno, de tipo autoritaria, debido a la escasa participación del alumno ya que no se toman en cuenta sus puntos de vista lo que genera una limitante para la formación de profesionistas creativos y participativos.

Motivación de la enseñanza: los **directores** opinaron que el nivel de motivación de los profesores es muy alta en el 20% de los casos, mientras que el 80% valoraron este aspecto como alto. El 20% de los **docentes** afirmó que siempre ofrecen a los alumnos algún tipo de motivación, el 70% dice hacerlo con frecuencia y el 10% no contestó. Según la percepción de los **alumnos**, el 80% manifestó que las clases les resultaban atractivas y altamente estimulantes, en tanto el 20% refirió como bajo el nivel de motivación. **Observación:** la motivación en clases es buena en el 50% de los

casos, regular el 38% y mala en el 12% de los docentes observados; el 31% de los profesores realizan actividades que estimulan la curiosidad y el interés del alumno durante toda la clase, el 56% lo hacen sólo en algunos momentos de la clase, en tanto el 13% no fomenta la motivación. Los comentarios y la observación nos permiten afirmar que la motivación es medianamente satisfactoria pues permite estimular el interés y la curiosidad del alumno en algunos momentos de la clase. Lo anterior quizás tiene relación con la falta de una mayor variedad de medios, materiales y técnicas didácticas utilizadas por el docente, que permitan despertar en el alumno un alto nivel de motivación.

Evaluación del aprendizaje

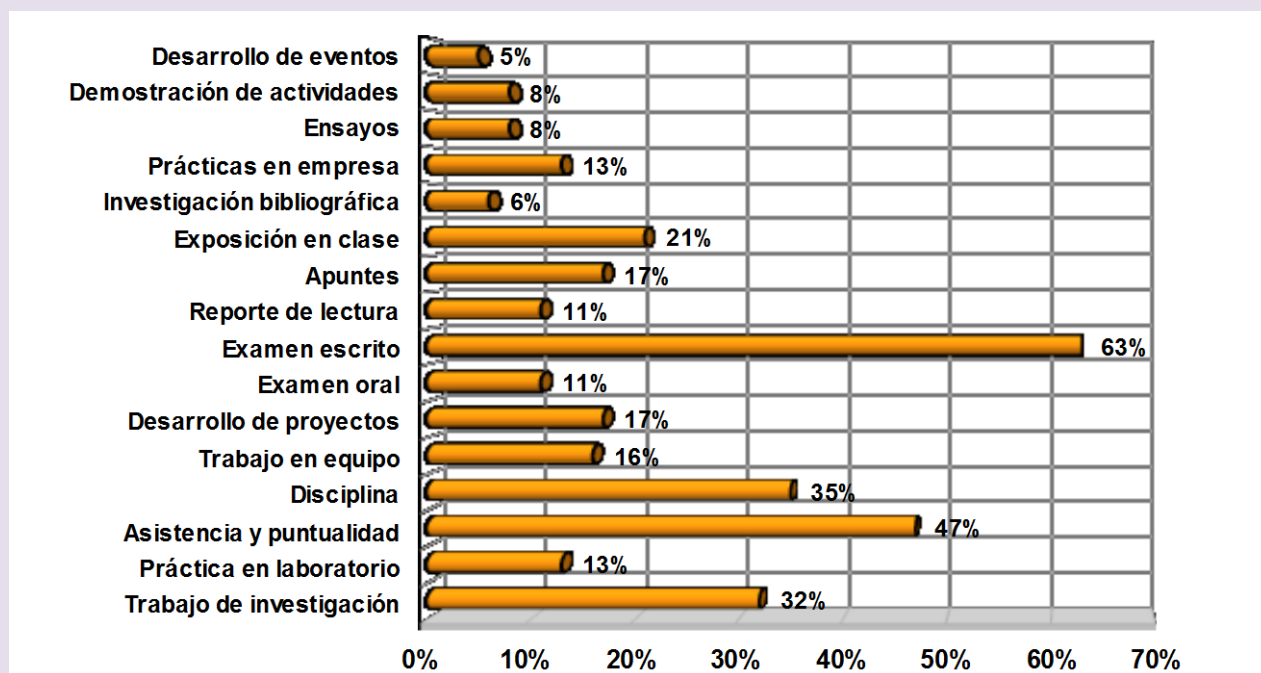
Supervisión de las actividades: el 50% de los **docentes** afirmaron estar totalmente de acuerdo en supervisar las actividades de aprendizaje, el 40% manifestó estar de acuerdo, en tanto el 10% no contestó; además el 50% de los docentes estuvo totalmente de acuerdo en que la supervisión contribuye a la aplicación de la retroalimentación a fin de ajustar la enseñanza hacia el cumplimiento de los objetivos, el 40% afirmó estar de acuerdo y el 10% no contestó. En cuanto a la opinión de los **alumnos**, el 48% está totalmente de acuerdo en que el docente proporciona asistencia para facilitar el desarrollo de las actividades, en tanto el 31% está de acuerdo y el 11% afirmó estar en desacuerdo. **Observación:** la actividad de supervisión de las actividades es valorada como buena en un 68% de los docentes, regular en 19% de ellos y mala en el 12%. Durante la clase, el 62% de los docentes siempre ajustan las actividades de enseñanza conforme a la información que van obteniendo, el 19% lo hace sólo a veces y el otro 19% nunca lleva a cabo esta actividad. La actividad de supervisión y corrección de las actividades de enseñanza es buena pues se aplican actividades variadas de acuerdo con la actividad que se esté llevando a cabo, pero siempre son las mismas, por lo cual el docente no obtiene un completo desarrollo de esta actividad.

Corrección del aprendizaje: el 20% de los **docentes** afirma estar totalmente de acuerdo en informar al alumno sobre el desarrollo de las actividades grupales o individuales, el 70% estuvo de acuerdo y el 10% no contestó; además el 50% está totalmente de acuerdo en revisar las tareas de la jornada anterior y el 40% refirió estar de acuerdo. **Observación:** se puede afirmar que las actividades de corrección del aprendizaje son evaluadas como satisfactorias, pues se realiza de forma participativa, variada, se revisan las tareas, los ejercicios se trabajan en clase; se considera esta actividad como suficiente para responder a la función de realimentación del proceso de E-A.

Evaluación final de los logros: el 90% de los **docentes** dijo que siempre llevan a cabo esta actividad, mientras un 10% no contestó; el 20% afirmó que siempre revisa con los alumnos los factores que impidieron alcanzar los objetivos del curso, el 70% dice realizar esta actividad frecuentemente y el 10% no contestó; el 50% evalúa siempre únicamente al alumno, es decir, no evalúa a todos los componentes del proceso de E-A, sólo el 30% evalúa todos los componentes. Los **alumnos** dicen que las formas de evaluación más empleados por los docentes son el examen escrito en el 80% de los casos, indicativo de una forma de evaluación tradicional; la participación en clases es utilizada siempre en el 54% de los casos, seguido de la asistencia y la puntualidad con un 47% y la disciplina en el 35% de los casos. Escasamente se emplean procedimientos de evaluación que contribuyan en el desarrollo de habilidades intelectuales (figura 3),

tales como los reportes de lectura (11%), ocasionando un nivel bajo de hábitos de lectura; prácticas en las empresas (13%), indicativo de que no existe vinculación entre teoría y práctica; escasa evaluación por medio de ensayos (8%), denotando que el alumno no está desarrollando habilidades de argumentación e investigación bibliográfica. En conclusión, las formas de evaluación en su mayoría no corresponden al modelo pedagógico de las UT, predominando una evaluación propia de la educación tradicional.

Figura 3. Formas de evaluación utilizadas por los profesores.



Conclusiones

Según los resultados obtenidos a continuación se responde a las tres preguntas de investigación que guiaron el estudio.

¿Cuál es la caracterización profesional de los docentes de la UT estudiada?. En la mayoría de los casos se presentan insuficiencias tales como la escasa experiencia docente a nivel universitario así como en el área laboral de su especialidad; no llevan a cabo actividades de investigación por lo que están limitados para articular investigación y docencia resultando necesario y urgente la actualización de sus conocimientos teóricos y prácticos para responder a las exigencias del modelo educativo de las UT's (Zamora, Zamora y Cano, 2009). Presentan un bajo desempeño del trabajo en las tareas de planificación, desarrollo y evaluación del proceso de E-A, lo anterior como resultado de su limitada experiencia didáctica y escasa formación pedagógica.

¿Qué características presenta el proceso de enseñanza en la formación profesional del TSU?. El proceso de enseñanza es tradicional, mecánica y repetitiva, generando un proceso de aprendizaje receptivo y pasivo en el alumno que no permite desarrollar los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que requiere el perfil del egresado (Damián y Arellano, 2009). Es necesario incorporar métodos pedagógicos que sean capaces de promover habilidades intelectuales de orden superior a fin de lograr

una formación científica para la investigación e innovación de los procesos productivos y responder a las necesidades de la economía regional y nacional (Silva 2006; Maldonado 2007; De Garay, 2006).

¿La práctica docente llevada a cabo en la institución estudiada corresponde al modelo educativo dictado para las UT?. En cuanto a la aplicación y cumplimiento del modelo pedagógico implantado por la CGUT cómo el idóneo, éste se ve limitado para impulsar la innovación educativa y contribuir en la formación integral de los alumnos. Aunque en los lineamientos (teoría) se establece que el proceso de E-A en los programas educativos de las UT, se deben caracterizar por ser altamente pragmáticos, en la práctica los docentes efectúan un trabajo de índole tradicional, concluyendo que en la UT estudiada no se aplica el modelo pedagógico diseñado para este tipo de instituciones educativas.

En conclusión, los resultados del estudio muestran importantes brechas entre lo que establece la institución educativa (práctica educativa) como lo idóneo para alcanzar los objetivos establecidos y, lo que realmente ocurre al interior del aula (práctica docente). Dichas brechas pueden constituirse en serios obstáculos para la eficacia del proceso de E-A limitando el cumplimiento y alcance de los estándares establecidos para proporcionar una formación profesional de calidad a los estudiantes. Para el caso concreto que nos ocupó, se sugiere efectuar un estudio y análisis del proceso de E-A en todo el sistema educativo de las UT a fin de identificar los logros que se han obtenido al trabajar bajo este modelo pedagógico y las situaciones que han obstaculizado su cumplimiento; lo anterior como un producto para justificar el cambio de modelo pedagógico en este sistema educativo pues resulta paradójico que, sin efectuar una evaluación al cumplimiento de dicho modelo establecido desde sus inicios, las autoridades educativas a partir de septiembre del año 2009 hayan decidido el cambio de este modelo al de Educación Basada en Competencias.

Referencias

- Aguayo, F. y Lama, J. (1998). *Didáctica de la Tecnología. Diseño y Desarrollo del Currículo Tecnológico*. Sevilla. Tebar.
- Bianchi, A. (1993). *Del aprendizaje a la creatividad*. Buenos Aires. Ripari S. A.
- Cruz, J. (1998). *Teorías del aprendizaje y tecnología de la enseñanza*. México. Trillas.
- Damián, J. y Arellano, LI. (2009). “Calidad profesional del Técnico Superior Universitario en Administración. Una visión de graduados y de empleadores”, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 9 (2). Costa Rica.
- Damián, J. y Montes, E. (2011). “Eficacia del Programa Educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un Autodiagnóstico a través del Modelo CIPP”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), España.
- De Garay, A. (2006). *Las trayectorias educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Colombia. CGUT-SEP y Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- Díaz, A. (2004). “Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos”, en *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México. ANUIES.
- Díaz, M. y Monroy, M. (2004). “La evaluación de la docencia a través de las estrategias de enseñanza”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord). *¿Es posible evaluar la*

- docencia en la universidad? Experiencias de México, Canada, Francia, España y Brasil.* ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México. pp. 209-224.
- Ejea, G. (2007). *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación.* Recuperado el 21 de octubre de 2010, de <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>
- García, B. (2003). “La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docente”, en *Revista de la Educación Superior*, 32 (127). México.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.* Recuperado el 02 de mayo de 2009, de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gil, M. et al (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos.* México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación.* México. Paidós.
- Knight, P. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia.* Madrid. Narcea.
- Maldonado, C. (2007). *La visión de los egresados de la Universidad Tecnológica de Tecamac.* Recuperado el 14 de febrero de 2008, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at10/PRE11787722652>.
- Pansza, M. (1998). *Fundamentación de la didáctica.* México. Gernika.
- Rueda, M. y Torquemada, A. (2004). “Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canada, Francia, España y Brasil.* ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México. pp. 29-36.
- Sacristán, G. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid. Morata.
- Sacristán, G. (1997). *Pedagogía por objetivos.* Madrid. Morata.
- Salazar, C. (1998). *Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. El caso de la Universidad de Colima.* México. ANUIES.
- Sánchez, P. (2007). “Autoevaluación del Modelo académico de la Universidad Autónoma de Yucatán”, en *Revista de la Educación Superior N° 141.* México.
- SEP–CGUT (2000). *Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria.* México. Noriega–Limusa.
- SEP–CGUT (2004). *La evaluación externa en las Universidades Tecnológicas. Un modelo eficaz para la rendición de cuentas. Informes y recomendaciones 1996, 1999 y 2002.* México. Limusa–Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense.
- SEP–CGUT (2006). *Las Universidades Tecnológicas Mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer.* México. Universidad Tecnológica de Bahía Banderas.
- Silva, M. (2006). *La calidad educativa de las Universidades Tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados.* México. ANUIES.
- UTN. (1999). *Universidades Tecnológicas. Una nueva opción educativa para la*

- formación profesional a nivel superior*. México. Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl-SEP.
- Valle, R. y et al. (2001). "Evaluación de la docencia. Conceptos y métodos". IPN, México. Citado por GARCÍA, Ana María (2005). *Evaluación docente en el departamento de Administración de la UAM-A*. Documento de trabajo
- Vela, R. (2001). *Realidades y perspectivas de la educación superior*. México. COEPES-UTM.
- Velasco, V. (2001). *La modernización educativa en la formación de recursos humanos en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero*. Tesis de licenciatura en sociología. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Villa, L. y Flores, P. (2002). "Las Universidades Tecnológicas mexicanas en el espejo de los Institutos Universitarios de Tecnología franceses", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, (14). México.
- Zamora, M., Zamora, J. y Cano, J. (2009). "Análisis de las funciones del profesorado universitario y sus limitaciones para realizar investigación", en *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 9 (1). Costa Rica.



INVESTIGACIÓN

LOS MÚLTIPLES PROGRAMAS Y PROYECTOS EN LA ESCUELA PRIMARIA RURAL

Ismael Guerra (1) y Amed Astorga (2)

1.- Maestro en Educación con campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeñan en la Secretaría de Educación del Estado de Durango

2.- Maestro en Educación con campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeña en la Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

Este artículo trata sobre la investigación realizada en dos escuelas primarias en la ciudad de Durango, para identificar la percepción que tienen los maestros y directores respecto a la participación de múltiples programas y proyectos en la escuela primaria rural. El método utilizado es un estudio de caso, que corresponde a una línea etnográfica de corte cualitativo; para el rescate de la información son utilizadas la observación y entrevista. Se trata de indagar a profundidad para identificar los principales programas que se trabajan, los problemas de mayor incidencia, el tipo de apoyo que brinda la estructura organizativa y las responsabilidades de los actores educativos para la apropiada implementación de programas y proyectos. La información empírica rescatada se contrasta con información teórica sobre las reformas y las situaciones problemáticas de las políticas educativas para la implementación de programas. Algunos de los resultados más relevantes fueron la identificación de categorías, caracterizadas por situaciones problemáticas en la implementación de los programas, como son: los programas en las escuelas, funcionalidad, impacto, seguimiento, limitado apoyo, cargas administrativas, carácter obligatorio, distractores, ausencia de correlación, prioridad de contenidos, padres inconformes, funciones de los actores educativos y caravana con sombrero ajeno.

Palabras claves: Programas, proyectos, multiplicidad, primaria

Abstract

This article discusses about the research in two primary schools in Durango City, to identify the perceptions of teachers and principals regarding the participation of multiple programs and projects in rural primary schools. The method used is a case study, which corresponds to a qualitative ethnographic line; for the rescue of information is used observation and interview. It is to examine in depth to identify key programs that work, the problems of higher incidence, the type of support provided by the organizational structure and responsibilities of those involved in education for proper implementation of programs and projects, empirical rescued contrasted with theoretical information on the reforms and the problematic situations of educational policies for the implementation of programs. Some of the most important results was the identification of categories, characterized by problematic situations in

the implementation of programs, such as: programs in schools, functionality, impact, monitoring, limited support, tape, binding, distractions, no correlation, content priority, parents unhappy, functions of the educational actors and caravan with a hat outside.

Keywords: Programs, projects, multiplicity, primary

Introducción

Uno de los principales elementos a considerar para una eficiente práctica educativa, consiste en crear las condiciones apropiadas para que el docente aborde el procesos enseñanza aprendizaje y cumpla con las finalidades de la educación así como el logro de los propósitos educativos establecidos en la Ley General de Educación y Plan y Programas, sin embargo, en algunos casos no se logra; es común que se aluda a la falta de tiempo porque la práctica docente está siendo afectada por las necesidades momentáneas del trabajo que solicitan el director, el supervisor a y, aún más, la atención a las demandas de los programas y proyectos.

El presente trabajo corresponde a los múltiples programas y proyectos que en la actualidad están siendo trabajados en la escuela primaria rural por lo que será necesario identificar las percepciones que tiene el docente como operario principal de cada uno de estos programas

Para la fundamentación teórica se recurrirá a las conceptualizaciones que algunos autores han planteado al respecto, entre las que destacan las relacionadas a las reformas educativas como elementos que establecen las directrices en la constitución de los diferentes programas y proyectos, siendo necesario clarificar en qué consisten las reformas educativas. De acuerdo a Zaccagnini (2000), en educación se habla de reformas aludiendo a una amplia conceptualización, es decir, puede referirse a cuando se ve la necesidad de instrumentar un cambio de organización estructural del sistema, cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio, cuando se pretende modernizar al sistema imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar, cuando se pretende adecuar y ajustar la reforma educativa a las demandas del mercado laboral, cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes, cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca agilizar los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc. Por tal razón, las propuestas pedagógicas y administrativas que caracterizan a los programas y proyectos son consideradas acciones reformistas que pretenden elevar la calidad educativa.

Popkewitz (1994) también analiza las pautas dentro de las cuales se desarrolla la reforma escolar contemporánea, opina que los actuales movimientos de reforma se consideran como el producto de interrupciones en los modelos de regulación social para continuar con esta reproducción., aunque atribuye una resistencia al cambio por considerarla como una amenaza a la armonía, de tal manera que los opositores al cambio prefieren que continúen sin modificación las situaciones institucionales existentes y sólo preocuparse en cómo hacerle para que vayan mejor. De igual manera Zaccagnini (2000) cuestiona la funcionalidad de las reformas, ya que argumenta que pocas veces logran el propósito esperado. En sus palabras lo enuncia de la siguiente manera:

Las reformas parecen terminar constituyéndose en huracanes cíclicos, dirigidos a introducir los cambios pretendidos en el funcionamiento del sistema, que observan escasos efectos, ya que crean una ilusión de cambio pero producen pocas transformaciones reales y bastantes desilusiones en los autores. (p. 1)

Según Zaccagnini (2000) las reformas educativas son consideradas como herramientas para perpetuar la hegemonía, tendientes a continuar con la reproducción, en las últimas décadas, se sustentan en un movimiento neoliberal avalado por las recomendaciones que emiten organismos internacionales como lo es el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional quienes cobran un especial interés protagónico para constituirse en la voz cantante del modelo, este autor considera a los integrantes de dichos organismos como un grupo de técnicos y funcionarios que bajan las denominadas "recomendaciones" a los gobiernos como México, dichas recomendaciones según Bianchetti, citado por Zaccagnini (2000) se tradujeron en programas aplicados con el fin de adecuar a la versión del mapa global el nuevo modelo social, por las corrientes neoliberales, en donde se implementa un recetario universal instrumentado a todos los países por igual, sin reconocer las particularidades regionales de cada uno de ellos, de tal manera que como ejemplo podemos encontrar el programa escuelas de calidad en diferentes países con variantes el título pero con estrategias organizacionales similares.

Otro elemento de análisis está relacionado con el hecho de que los múltiples programas y proyectos se ubican en coordinaciones distintas según el organigrama de la SEP, es común que cada responsable de dichas direcciones tienda a asignar un titular distinto para cada programa, generando con ello propuestas descontextualizadas del resto de los programas, tal y como lo cita Ezpeleta (1997) al mencionar que los múltiples programas y proyectos federales están desconectados entre ellos mismos, de tal forma que cada programa demanda acciones que se duplican en otros programas.

La ocasional ausencia de toda forma de control inmediato sobre las unidades de la organización es llamada por Popkewitz, citado por Ball (1987) "conexión vaga"; entendida cuando la estructura se halla desconectada de la actividad (el trabajo) técnica, y la actividad está desconectada de sus efectos (pag.28) es decir, hay una completa ausencia de coordinación entre los múltiples programas.

Schmelkes (1995) en los planteamientos que hace sobre el uso del tiempo real dedicado a la enseñanza. Afectado por el tiempo que se dedica a la atención de otras actividades dentro y fuera de la escuela, tal es el caso de los programas o proyectos que demandan espacios de capacitación, mismos que inciden en un amplio número de horas dedicadas para tal efecto, manifestándose cuando citan al docente del aula para reuniones emergentes de información, que implican: recorte del horario escolar con salidas anticipadas, y en el peor de los casos las suspensiones de clases.

Entre la serie de investigaciones realizadas respecto a la multiplicidad de programas y proyectos en la escuela Rural destacan las realizadas en las multigrado las evaluaciones a los programas compensatorios, particularmente aquellos que están relacionados con el Programa para Abatir el Rezago Educativo PARE, Ezpeleta y Weiss (2000) realizaron un estudio cualitativo para evaluar dicho programa con el objetivo de localizar las prácticas institucionales de gestión, de carácter pedagógico y organizacional que configuran las condiciones de operación del programa, Entre los principales hallazgos destacan los de carácter pedagógico, pero por motivos de que esta investigación sólo abordará las cuestiones gestivo-administrativas, serán sólo estos últimos lo que se expondrán, una conclusión del estudio son las relacionadas al

incremento de las actividades burocráticas depositadas al director comisionado que gradualmente desplazan la enseñanza al respecto (Ezpeleta y Weiss, 2000. p. 121) citan:

Una estructura institucional articulada por el grado múltiple debió organizarse para integrar un volumen cada vez mayor y más exigente de actividad burocrática que fue desplazando a la enseñanza y a las relaciones -educativas- con la comunidad. Por su parte el currículum también sufrió transformaciones y creció como efecto de la especialización.

Lo anterior implica que debido a la multiplicidad de cargas burocráticas las tareas sustantivas de la escuela como lo es la enseñanza, se está abordando en menor medida, y por consiguiente los planteles rurales además de tener más tareas administrativas tienen que abordar más contenidos de enseñanza.

Sobre este estudio, resultan interesantes las observaciones que hace Schmelkes (2001) respecto a la reseña del libro cambiar la escuela rural, señala que el caso mexicano resulta muy especial por la forma en que se han relacionado tanto la historia política como la educativa, reitera que es necesario transformar el sistema, haciendo alusión a dos sistemas: el de la burocracia educativa y el sindical, reconoce que debido a las escasas investigaciones sabemos muy poco de cómo hacer estas transformaciones pero puntualiza que nos debe de quedar claro que es indispensable.

Posteriormente Fuenlabrada, y Weiss (2006) realizan otro estudio de tipo cualitativo que tiene relación con las prácticas escolares docentes en escuelas primarias multigrado, el objetivo principal es proponer lineamientos y acciones para la gestión y administración de carácter curricular y didáctico, así como estrategias de capacitación para las escuelas multigrado y, de manera colateral, para los cursos comunitarios. Sobre la burocracia técnico-administrativa señala que en los últimos años el volumen de trabajo se ha acrecentado con las acciones y programas de la reforma educativa.

Por lo tanto el interés por investigar tiene que ver con la multiplicidad de programas y proyectos en las escuelas primarias rurales, ello conduce a intentar una profundización informativa sobre la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es la percepción de los maestros de grupo y directores respecto a la participación de múltiples programas y proyectos en la escuela primaria Rural?*

Los objetivos son

- Identificar los programas y proyectos con mayor incidencia y funcionalidad en la escuela primaria rural, a partir de las políticas educativas y las reformas que el sistema educativo establece.
- Identificar las situaciones que obstaculizan la implementación de programas y proyectos en la escuela primaria rural.
- Identificar alternativas desde la perspectiva docente para la apropiada implementación de los programas y proyectos en la escuela primaria rural.

Método

El presente trabajo infiere una tendencia de corte cualitativo, no pretende comprobar ninguna hipótesis; consistirá, por el contrario, en incursionar en el campo para, de una manera inductiva y proviniendo de las voces de los maestros rurales así como de los supervisores y asesores que atienden estas escuelas, rescatar información de primera mano que permita identificar su percepción respecto a la participación de los múltiples programas y proyectos en la escuela primaria rural.

De forma particular, se abordará el estudio del caso sobre los métodos de investigación etnográfico ya que se buscará indagar el detalle de las interacciones en su contexto, de tal manera que se estudiarán las particularidades y la complejidad de un caso singular, para tratar de comprender las circunstancias más importante Stake (1999).

Este mismo autor hace una clasificación sobre los estudios de casos, de tal manera que este trabajo corresponde a un estudio instrumental considerado como un instrumento para conseguir algo diferente ya que el caso no viene dado. Sin embargo por motivo de haber elegido a dos escuelas para realizar el estudio, entra en la categoría de estudios de caso colectivo, no con el fin de emitir generalizaciones, sino para estudiar a profundidad y tratar de identificar las circunstancias particulares de esas escuelas.

Para la recogida de datos se aplicó lo más común en este tipo de estudios como lo son: la observación que nos conduce hacia una mejor comprensión del caso y la entrevista como la causa principal para llegar a las realidades múltiples, Stake (1999). Además como instrumento de sistematización se contó con el diario de campo.

Se desarrollaron siete observaciones y cinco entrevistas de las cuales dos entrevistas y cinco observaciones corresponden a la escuela primaria Miguel Hidalgo de la comunidad de Ceballos, mientras que tres entrevistas y dos observaciones, a la escuela primaria Ignacio Zaragoza de la comunidad del 5 de Mayo, ambas en la periferia del Municipio de Durango.

Como puede observarse, la escuela que se focalizó con una mayor atención fue de la comunidad de Ceballos, por tener una planta de personal de nueve agentes; seis maestros de grupo, un director, maestro de educación física y un intendente, mientras que en el 5 mayo, la escuela está conformada por diecinueve agentes; doce maestros de grupo, un director, un subdirector, tres docentes de apoyo de base (educación física, bibliotecario y red escolar) además de otros dos apoyos externos de trabajo social . Es preciso señalar que no se pretende establecer ningún estudio comparativo, el hecho de tomar dos escuelas es exclusivamente para la acumulación de referentes empíricos de contextos diferenciados sin arriesgarse a hacer inferencias comparativas, por el poco tiempo de incursión en el campo.

Para la credibilidad, confiabilidad y dependencia de los resultados se aplicó la triangulación de fuentes de datos, pues como se explicó anteriormente se utilizaron como mínimo dos instrumentos de fuentes que indagan lo mismo.

Para la interpretación de la información se aplicó la inducción analítica con sus dos primeras etapas; la primera como reducción de la información donde se terminó con una estructura categorial y posteriormente una representación gráfica que fue el insumo para identificar las relaciones entre las categorías para que a partir de ello se presenten los resultados.

Resultados

Los resultados están agrupados en las siguientes categorías: programas en las escuelas, funcionalidad e impacto de los mismos; seguimiento, limitado apoyo de la supervisión, cargas administrativas, carácter obligatorio de los programas, eventos distractores del rol pedagógico, ausencia en la correlación de programas, prioridad de los contenidos, padres inconformes, función y rol de los actores educativos y caravana con sombrero ajeno.

Programas en las escuelas, como primer categoría se refiere a los programas de los cuales el docente tiene información, conoce que están inmersos aunque sea sin

función como lo cita uno los directores, “Podemos decir que estamos inmersos pero sin función alguna, como programa nacional de lectura, escuela segura, escuelas de calidad, escuelas con la salud, no fumadores, etc.” (aMO19/05/11IGV29)

A continuación se presenta el listado de los programas que más citan los maestros en el orden de los más referenciados, hasta el que menos citas tuvo: destaca el programa escuelas de calidad, seguido de violentómetro, programa nacional de lecturas, escuela segura, economía escolar, enlace, escuela para padres, cívica y ética, reciclado, escuela y salud, no fumadores, equidad y género, programa anual de trabajo y por último la reforma integral de educación básica.

Al preguntar a docentes y directivos sobre los programas que desarrolla la escuela, se detectaban actitudes de inseguridad y hasta desconocimiento por no identificar el nombre del programa y llegar a olvidarse de los programas que trabaja, tal es el caso de los siguientes maestros de grupo: “no sé si entre el violentómetro, lo de economía escolar, los reactivos de enlace es decir un fichero que nos dieron con los reactivos de enlace” (aMA19/05/11IGV23), “para citar los programas que están funcionando en la escuela el maestro titubea, se lleva la mano a la cabeza, y dice, en tono de preguntas, ¿el programa escuelas de calidad? se detiene un momento.... cuál es el otro..... Formación cívica y ética relacionada con el violentómetro, (bSUB23/05/11IGV43).

Funcionalidad de los programas, segunda categoría referida a las acciones reales y cotidianas donde se abordan temas de los programas relacionados con los contenidos. Al respecto uno de los maestros cita: “El más real, el más real debiera ser escuelas de calidad porque allí va incluido todo, los demás pueden ser considerados como compensatorios por ejemplo el de seguridad, el de reciclado, el de escuela de padres que son básicamente reuniones sobre cómo atender las cuestiones de padres (aEM19/05/11IGV26)

Por otra parte algunas opiniones cuestionan la funcionalidad señalando que el maestro simple y sencillamente realiza sus acciones establecidas en el currículum y tiene que ver muy poco con la funcionalidad de los programas: “La funcionalidad aparece cuando el colectivo retoma acciones que le pegan por default a los programas, pues con las acciones cotidianas de cada docente le tocan a los programas, no porque haya seguimiento.”(aMO19/05/11IGV29)

El impacto de los programas en las escuelas, como tercera categoría, se refiere a los cambios, logros, adquisiciones y modificaciones de la práctica con las que se beneficia la escuela., entre los cambios más significativos sobresalen aquellos que tienen que ver con la gestión escolar, propuestas por el Programa Escuelas de Calidad y cuyo principal impacto correspondió a las obras materiales y mejoras a la infraestructura, aunque también se enuncian otros como: una mayor participación de los padres de familia, mejoras en la organización escolar, impulso en el trabajo de equipo, una mayor convivencia y respeto, sobre el Programa Nacional de Lecturas los maestros consideran que el mayor impacto se ve reflejado en: una mejor comprensión, mayor uso a las bibliotecas, la dotación de libros así como la práctica de lectura, al respecto se rescata el referente empírico de un maestro de grupo: “El impacto se observa en escuelas de calidad en las obras realizadas para la seguridad y desempeño, ejemplo las copadoras, bardas. En el programa Nacional de Lecturas el impacto se observa en la dotación de libros la puesta en práctica de ejercicios de lectura” (bDOC23/05/11IGV42).

Estas aseveraciones son respaldadas con los comentarios del director de la escuela: “Hay impacto en el uso de la biblioteca, la mejoría en la comprensión lectora, en la disminución del consumo del tabaco, en la organización escolar, la mejora de la estructura escolar, etc. (aMO19/05/11IGV29).

Como puede observarse las características enunciadas sobre el impacto están muy relacionados principalmente con el programa de escuela de calidad y el programa nacional de lectura, siendo estos los de mayor funcionalidad e impacto, la cita del intendente lo corrobora: “en su gestión se logró remodelar una cancha deportiva y construir un patio cívico, además construir de dos salones y reparar un salón más en la misma dirección colocándoles Vitropiso” (a9/03/11IGV6).

A partir de lo anterior se perfila uno del problema de los múltiples programas y proyectos en la escuela primaria relacionado con la escasa identificación del impacto por lo que no se pone en tela de juicio que exista impacto, sino que el maestro no logra identificarlo.

Seguimiento a programas la cuarta categoría consiste en verificar el avance oportuno de los programas y proyectos para no dejarlos a medias y darles continuidad, no limitada a la exclusiva difusión de carteles que principalmente se encuentran en las oficinas de las direcciones escolares: “en la dirección se puede observar la difusión a través del cartel sobre el programa nacional de lecturas, así como la difusión de la estrategia 11 + 1 del mismo programa de lecturas y el sitio de consulta en Internet, cartel de un luchador leyendo un libro, publicidad sobre el año internacional del bosque.” (B16/03/11IGV14)

El seguimiento visto como un proceso de verificación lo rescata uno de los maestros cuando cita: “suena mal que el director esté checando las planeaciones, pero es necesario y otra vez debe darse vuelta a los salones para entrevistar a los niños y verificar el avance (aGI19/05/11IGV35).

Dicha situación, que tiene que ver con el seguimiento, está ligada a la quinta categoría, que versa sobre el *limitado apoyo de la supervisión*, el cual consiste en la instrucción que brindan las supervisiones sobre los programas, considerándose limitada, ya que a los docentes les dan poca información y no les dicen cómo desarrollarlos, está centrada en las visitas de rutina, verificación y supervisión. Al respecto en uno de los talleres de lectura realizado en una escuela, se opinó lo siguiente: “El maestro de cuarto también se quejó de que los asesores sólo le dijeron que promocionarían el libro, considera que fue muy débil la instrucción que les dijeron, prácticamente ellos lo armaron pero sobre todo lo organizaron, dijeron hay esta actividad. Tienen que promocionar un libro. Dice que no fue nada fácil la organización pero lo importante es que todos los maestros se involucraron, inclusive hicieron uso de los maestros de apoyo especial, el éxito de esta actividad se debió a la experiencia de los maestros de grupo en las escuelas multigrado con los talleres de aprendizaje.” (b24/03/11IGV20), de tal manera que esta situación es otro de los problemas que según el tipo de relaciones incide en la implementación de los programas afectando a las categorías de seguimiento, impacto y funcionalidad de los programas que se trabajan en la escuela.

Las cargas administrativas son la sexta categoría, muy significativa ya que los docentes la ubican como el exceso de los reportes, informes y llenado de papeleo que solicitan los programas a los docentes, considerados carga extra y burocrática que propicia la simulación. En palabras de uno de los maestros se rescata que “las cargas administrativas son hacer reportes, pues da pie a meterse en muchas mentiras ya que

un profe fantasioso diría <que funcionó este proyecto, que le fue de maravilla>” (aMA19/05/11IGV23).

Aunado al problema de la carga administrativa destaca la deficiente orientación, citada por un directivo: “Sobre las cargas administrativas menciona que les encargan el llenado de papelerías pero sin darles indicaciones por ejemplo, para el violentometro nos llegó un documento sin indicaciones, sólo una circular que pedía lo aplicáramos” (bSUB23/05/11IGV43), la disminución de estas cargas se vería reflejada en la mejora del impacto y una mayor funcionalidad de los programas.

Carácter obligatorio de los programas, como séptima categoría, esta se caracteriza porque la participación de las escuelas en los programas está determinada por la imposición y el carácter obligatorio que determinan agentes externos, principalmente la supervisión escolar, de tal forma que los docentes desean que sean optativos. Esta problemática origina que los docentes en algunos momentos desconozcan los programas en los que está participando, a tal grado que encontramos expresiones como la del director en términos de que: “No es que se acepten, éstos se etiquetan por agentes externos a nosotros, y a su vez sin saber estamos dentro de ellos (sólo cuando necesitan información para sostenerse como tales nos damos cuenta de que estamos en determinados programas)” (aMO19/05/11IGV29), además esta imposición presenta repercusiones en el seguimiento y planeación, por lo que existe una demanda por transformar la participación hacia un carácter optativo descrito por uno de los maestros: “Me gustaría que todos fueran optativos para que le dieran al profesor libertad de implementarlos cuando lo considere correcto, en ocasiones llegan ordenando, tienen que hacer esto, que me obliga a cambiar lo que tengo planeado cuando en realidad no tiene significado para el docente, aunque sí para el que solicita el programa (aMA19/05/11IGV23). Cuando el docente menciona que por la obligatoriedad tiene que cambiar lo planeado se llega a la siguiente categoría de carácter problemático, el considerar a los programas como distractores.

Eventos distractores del rol pedagógico, octava categoría, son actividades de los programas que no se relacionan con la currícula o contenidos y retrasan el avance pedagógico: concursos, convocatorias, cursos, reuniones y suspensiones de clases por festividades. Citado por un docente: “Los eventos distractores son el realizar actividades de los programas que no corresponden a un programa curricular ni están relacionados con los contenidos” (bDOC23/05/11IGV42), además las suspensiones de clases por sí mismas son consideradas como eventos distractores indistintamente de sus motivos tal y como lo muestra la percepción de un intendente: “La semana pasada se realizaron los cursos de carrera magisterial los días 6, 7 y 8, además desde el lunes se están realizando torneos deportivos magisteriales que también fueron motivo de suspensión de clases, el maestro traía varia documentación para entregar a los maestros todas relacionadas con información sindical, el mismo intendente me informó que ya estaba por salir de vacaciones nada más les quedaba el día de mañana, pues el viernes les iban a dar los aguinaldos a los niños, por la celebración de su día, también me dijo que en mayo las actividades se iba a ir muy rápido por todos los eventos del día del niño, 5 mayo, día de la madre y día del maestro, al menos para preparar el festival de las madres quedaba muy poco tiempo de ensayo sólo tres días.”(a13/04/11IGV22). Las propias reuniones entre directivos para brindar informaciones son consideradas como distracciones tal y como responde el director cuando se le cuestiona sobre este tema, señalando muy puntualmente: “Reuniones de información” (aMO19/05/11IGV29).

Ausencia de correlación de programas, novena categoría, es cuando los docentes no están preparados ni han recibido asesoría para la correlación, integración, aglutinamiento y empate de acciones de los programas para propiciar su optimización, señalada por uno de los docentes: “Tratando de optimizar el tiempo, con estrategias propias del trabajo que optimicen las acciones de integración para disminuir la carga del trabajo” (aFE19/05/11IGV33), como podemos observar la palabra común y reiterativa es optimizar, a efectos de lograr la correlación, desafortunadamente se reconoce esta como la ausencia de habilidad: “también considera que al maestro se le ha preparado muy poco para poder correlacionar todos los programas que existen, reconoce que sería lo ideal pero desafortunadamente el maestro poco está preparado para esto” (a16/03/11IGV11).

Prioridad a los contenidos, décima categoría, es la percepción que tiene el maestro para atender lo pedagógico a través de abarcar la mayor cantidad de contenidos por lo que abordar los programas es considerado pérdida de tiempo, tal y como lo muestran las siguientes dos expresiones: “después de encauzar el diálogo con relación a los múltiples programas y las problemáticas de organización a las que se enfrentan las escuelas para desarrollarlas, el director comenta su experiencia y cita: ya lo platicamos con los profes, muchas convocatorias que vienen como: del árbol, del agua, que del medio ambiente muchas las estamos haciendo a un lado, y échele, échenle maestros pero a los contenidos porque ya al último se embola la raza, lo comentamos ayer”, (a8/03/11IGV1), otra expresión manifiesta. “El maestro reitera, esos programas son muy nobles y tienen buenas intenciones pero al maestro lo que le interesa es avanzar en lo pedagógico. (a16/03/11IGV11).

Padres inconformes como onceava categoría. Esta situación se presenta por una diversidad de circunstancias, en esta investigación se manifestaron sólo las siguientes: las cooperaciones, el no rendir cuentas y oponerse a las demandas de la autoridad que representa a los padres, originando conflictos e inconformidades un caso muy representativo de la experiencia del director descrita a continuación: “El director me comentó que el año pasado una de las madres de familia se quejó ante la Secretaría que pedían muchas cooperaciones en la escuela, por lo que tuvo la visita del jefe de sector, el cual constató que lo que había era trabajo y le extrañaba el comentario de esa madre de familia, con ese comentario del director se sintió defraudado y estuvo a punto de dejar todo el trabajo pero otras madres lo motivaron a que siguiera adelante, después de hacer una reunión les expuso que de \$50,000 que cooperaron entre todas se lograron obras por cerca de 1 millón de pesos, gracias a la negociación con otras dependencias”. (a16/03/11IGV12), en otra escuela el director experimento la inconformidad de los padres cuando son manipulados por alguna autoridad local: “el año pasado decidieron no asistir al evento del 5 mayo ya que pertenecía a uno de los puentes más largos por lo que convencieron a la mesa directiva que los considerara para que en esa ocasión no asistieran el 5 mayo a las festividades de la comunidad que por nombre lleva esta fecha, aunque el jefe del cuartel se molestó e intentó sacar firmas de los padres para correr a los maestros por no trabajar el 5 mayo, inclusive amenazaron a los padres con no darles el agua si no firmaba, afortunadamente los maestros hablaron con tiempo con la mesa directiva la cual les había autorizado el día, a pesar de que en el calendario oficial ya estaba marcada como suspensión”. (b16/03/11IGV15)

Por las anteriores problemáticas relacionadas con la falta de comunicación y desconocimiento, se considera oportuno plantear alternativas desde la perspectiva

docente para la implementación de los programas y proyectos siendo una de ellas lo rescatado en la siguiente categoría denominada:

Función y rol de los actores educativos, doceava categoría, se delimitó a partir de las reflexiones que los maestros y directores manifiestan: “propiciar que los docentes conozcan los programas al igual que los padres de familia y que cada uno conozca sus responsabilidades y roles, debe darles información a los padres sobre el avance de los programas para saber si va bien o hay que modificar los programas, darlos a conocer, definir objetivos, metas y dar un seguimiento puntual” (aMO19/05/11IGV29) y otras como: “Al director le corresponde estar en contacto directo con los maestros y padres con información clara y constante, así como buenas relaciones” (bDOC23/05/11IGV42), por último respecto a los docentes se rescata: “los docentes deben tener disposición, conocer o investigar los propósitos de los programas y sobre todo involucrarse en las actividades” (bDOC23/05/11IGV42).

Caravana con sombrero ajeno es la última categoría que se presentó en esta investigación, se ha denominado así, refiriéndose al momento en que las coordinaciones presumen que los programas que promocionan, se están desarrollando en la escuela, cuando en realidad el maestro simplemente desarrolla actividades que circunstancialmente se relacionan con las del programa ofertado, por lo que cobra significado lo citado por uno de los directores: “ Como programas yo no les veo mucho, ya que informalmente se están operando, es decir, si en el grupo pongo a leer a los niños ya está trabajando la lectura, si aborda un tema de valores ya estoy abordando lo del violentometro, por default (aMO119/05/11IGV30), lo incongruente es que a partir de estas situaciones algunos coordinadores de programas intentan presumir de las actividades realizadas por el maestro como lo muestra la primera parte de la siguiente situación: “Si la experiencia que en esa reunión en donde las coordinadoras del programa de salud se estaban parando el cuello por las actividades realizadas por él maestro, inclusive pidieron que llenaran montón de hojas y muchas de ellas se tuvo que mandar a los grupos con el doctor para que ayudaran en el llenado de los datos, pero hasta ellos se molestaron y regresaron a los niños argumentando que ese no era su trabajo, dijeron: dígales que están locos, nosotros tenemos campañas que hacer, como me voy a poner a llenar esas hojas. (a16/03/11IGV11)

Otro comentario que ilustra esta situación es la presentada por uno de los directores que asistió a una reunión relacionada con los programas de salud: “De ahí se aprovecharon las doctoras para decir que gracias a “eso” (refiriéndose a las acciones de los docentes de una de las escuelas participantes) se había prevenido el dengue y la tifoidea en su escuela, pero otro director les comentó que tampoco hizo “eso”, y en su escuela no hubo casos de dengue ni tifoidea” (a16/03/11IGV11).

Discusión de los resultados

Sobre la discusión de resultados y en un afán por sintetizarla sólo se abordarán elementos importantes como lo son la falta de coordinación, las cargas administrativas, el apoyo de la supervisión, y como cierre algunas sugerencias.

La falta de coordinación para la operación de los programas y proyectos es un problema común que se presenta entre ellos, uno de los planteamientos de los docentes consiste en que: “se debe involucrar en ellos, definir sus alcances y empatar los con sus acciones” (aMO19/05/11IGV29). Desafortunadamente ello implica acciones más profundas, pues cada uno de los programas vislumbra metas diferenciadas por una

relativa autonomía de los grupos. Ball (1987) identifica esta problemática y la llama "flojedad estructural" porque es una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores presentándose múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos para la toma de decisiones. Por esta razón resulta complicado más no imposible el empate de las acciones que propone el docente.

Las *cargas administrativas* son resaltadas por algunos investigadores como Ezpeleta, (1997) en la que señala que en varios casos la función directiva centra la atención en la entrega de reportes administrativos conocidos comúnmente como "papelería y documentación", en los que ocasionalmente se repite la información en formatos o diseños diferentes para responder a las demandas de los programas y proyectos que operan en la escuela, al respecto cita:

. Las nuevas funciones -normativas, evaluativas, de capacitación y compensatorias- de los organismos federales se suman a la creciente actividad e iniciativas estatales para regular y fortalecer el quehacer de las escuelas... La gestión de la reforma -que quiere acentuar el papel pedagógico del cargo- agrega más obligaciones al clásico núcleo administrativo. (Ezpeleta, 1997 p. 115)

Con la anterior reflexión es de suponerse que los programas y proyectos incidentes en escuelas Rurales, originan comentarios como "además como carga extra tenemos que darles informes para garantizar que sí se está desarrollando el programa (a16/03/11IGV11), por ello están lejos de ser considerados como apoyo pedagógico.

La supervisión aborda aspectos relacionados a los programas y proyectos como la difusión, la logística, el desarrollo de los eventos y garantizar la asistencia de los docentes en las capacitaciones, aunando a ello, las cargas administrativas, tendientes a desviar la función sustantiva. Por tal razón, Fuenlabrada y Weiss (2006) concluyen que la concepción gestiva y administrativa de las escuelas rurales agrade sus características institucionales para llevar a cabo su trabajo. La recomendación final la enuncian enmarcándola en un "vaciamiento del contenido sustantivo de la supervisión" dicho por sus propias palabras:

La sobrecarga de proyectos y programas que actualmente manejan los supervisores no sólo impacta su trabajo, sino también a las escuelas y plantea el riesgo del vaciamiento de su contenido sustantivo. Parece necesaria una coordinación o la discusión de algunos criterios para jerarquizarlos y/o plantear otros como opcionales con el fin de generar condiciones reales y mejores para su ejecución. (p. 137).

Fue por eso que uno de los docentes planteó sus comentarios en términos conciliadores para no agredir a la supervisión y su limitado apoyo: "A ellos también los traen como a nosotros y no les da tiempo para que nos apoyen a nosotros, sólo hacen visitas de rutina y verificación, no proporcionan apoyo con relación a las dinámicas de trabajo o materiales académicos aunque reconozco que no tengo por qué criticarlos, hay que reconocer que los cursos que nos han dado lo han hecho muy bien, es mi responsabilidad avisarles de aquí para allá lo que necesito y sólo así podrán apoyar, no pueden adivinar lo que yo quiero (aEM19/05/11IGV26)

Para Coll (1999), es indispensable ampliar el concepto de educación como una responsabilidad que corresponde a la sociedad en su conjunto, dando oportunidad para que todos los miembros participen en un escenario de prácticas sociales de carácter educativo, por tal razón se justifica la propuesta sobre las funciones y rol de los actores educativos, incluidos los padres de familia.

A partir de lo expuesto, y como cierre, me permito manifestar algunas recomendaciones como producto del análisis y discusión de resultados del presente trabajo. Primero, vale la pena rescatar que para el funcionamiento regular de los múltiples programas y proyectos se deben establecer compromisos claros con responsabilidad de todos los agentes educativos, por lo que a continuación planteo las funciones y rol de dichos actores:

A los padres corresponde:

- ✓ Conocerlos.
- ✓ Tener disposición que implica disponer de tiempo para atender reuniones de información.

Al director corresponde:

- ✓ La difusión.
- ✓ Brindar apoyo.
- ✓ Dar seguimiento.
- ✓ Generar ambientes propicios para la implementación.

Al maestro le corresponde:

- ✓ Mostrar actitud favorable.
- ✓ Conocerlos.
- ✓ Habilidad para manejarlos y empatar actividades.
- ✓ Además de ser creativo para proponer nuevas cosas.

Segundo, no puede quedar de lado el establecer la autonomía y carácter optativo que los programas y proyectos habrán de tener para su aplicación

Tercero, dadas las implicaciones de los múltiples programas en la escuela rural y las percepciones que el maestro de grupo y directores tienen al respecto, comparto uno de los planteamientos que desde hace años fue emitido, pero que desafortunadamente las áreas administrativas del sistema educativo no han tenido la sutileza de tomar para implementar los cambios que sean necesarios en su constitución, planteado por Torres y citado por Cool (1999):

Han de contar con una instancia única de planificación, conducción y supervisión que integre a los responsables de los diferentes niveles y sectores de la administración – central o federal, regional o estatal y local – que operan en el territorio y cuya actuación puede tener, directa o indirectamente, repercusiones sobre la educación y los procesos formativos de los ciudadanos y ciudadanas. Sólo mediante una instancia única de esta naturaleza puede conseguirse una unidad de acción y de planteamientos internivelar y multisectorial

Es decir la constitución de una instancia única de planificación que integre y ponga orden a los múltiples programas y proyectos que incide en escuela rural.

Referencias

- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Paidós
- Coll, C. (1999) Algunos desafíos de la educación básica en el umbral de nuevo milenio. *III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos*. La Habana, Cuba. Organización de Estados Iberoamericanos

- Ezpeleta, J.; Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México, DF: DIE
- Fuenlabrada, I; Weiss, E. (2006). *Prácticas escolares docentes en las escuelas primarias multigrado*. México, DF: CONAFE
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata
- Schmelkes, S. (2001). Reseña de cambiar la escuela rural evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo de Espeleta y Weiss. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 173-179
- _____(1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, DF: SEP
- Stake, R. (1999). *Investigación como estudio de casos*. Madrid, España: Morata
- Zaccagnini, M. (2002) Reformas Educativas espejismos de Innovación, *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de los Lectores, tema Políticas educativas, OIE, disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/338Zaccagnini.pdf> [consultado el 3 de Junio de 2011]



INVESTIGACIÓN

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA Y LA ENTREVISTA CUALITATIVA

Luis Héctor González Mendoza

Doctor en Sociología. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Campus Ajusco, adscrito al Área de Diversidad e Interculturalidad, miembro del Cuerpo Académico: Sujetos y Procesos Socioeducativos. Integrante del Sistema Nacional de Investigación SNI 1.
lhector@upn.mx

Resume

En la investigación en desarrollo: *¿La globacultura nuevo factor de estandarización y diferenciación juveniles?*,¹ se han realizado entrevistas cualitativas tendientes a la identificación y obtención de información relacionada con las condiciones y manifestaciones del ser joven en la actualidad, y en esta ocasión más que avances empíricos, reseñamos y comentamos acerca de aspectos técnico-instrumentales, dando cuenta de la significativa gama de entrevistas de corte cualitativo.

Palabras clave: Investigación, entrevista, cualitativa.

Abstract

In development research: Does the new youth standardization and differentiation factor globaculture?, qualitative interviews aimed at identifying and obtaining information related to conditions and manifestations of being young today, have been made on this occasion more than empirical advances, we highlight and commented on aspects of instrumental, realizing the significant range of cutting qualitative interviews.

Keywords: research, interview, qualitative.

Introducción

En relación a la investigación y métodos de investigación cualitativa, en principio se apuntan cosas elementales, de manera inicial, se afirma que esta no coincide con la

¹ Investigación en desarrollo con apoyo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

investigación y métodos cuantitativos. También se declara, algo obvio, que entre la investigación cuantitativa y cualitativa más que coincidencias, privan las diferencias.

Dichas diferencias se precisan cuando se observa que la investigación cuantitativa centra su trabajo en un gran número de casos seleccionados con métodos estadísticos; con el diseño de instrumentos de recolección de información que se aplican de manera uniforme a todos los informantes; con herramientas de obtención de información hasta cierto punto impersonales; y con la aplicación de instrumentos a gran cantidad de personas esperando obtener y confirmar datos.

En cambio la investigación cualitativa puede desarrollarse con el estudio de un solo caso, ya que parte del principio de que a través de la entrevista individual es posible allegarse a las formas de ser de las personas, acercarse a los contextos en los cuales se desarrollan, y aproximarse al *significado de los lazos sociales que se entretejen a través de la interacción e intersubjetividad propia de los individuos*, asimismo el instrumento de adquisición de información, por excelencia, es la entrevista individualizada, que no solo cuenta con un modelo, sino que existe una significativa gama de entrevistas.

Un rasgo más de la investigación cualitativa, consiste en mantener como principio de investigación, el *habla* del informante y la *escucha* del entrevistador, ambas situaciones apuntando hacia el conocimiento cada vez más profundo de las narraciones del entrevistado, ya que estas significan hechos, relaciones y acciones no sólo personales, sino colectivas, o sea, que representa el permanente interés de estudio acerca del complejo despliegue del habla y la escucha, que a su vez, supone lo que sociológicamente denominamos *interacción e intersubjetividad* de la gente.

El estudio sociológico de corte cualitativo más que una forma externa de recolección, ordenación, descripción e interpretación de datos acerca del ser humano y sus formas de organización, significa el *interés y curiosidad personales* para identificar, reconocer y recuperar el conocimiento, construcción y significado intersubjetivo del ser individual y del ser colectivo que existe en toda persona.

Recuperar y sistematizar cualitativamente la información y conocimientos acerca de las formas de ser social, implica partir del principio de entendimiento de que el ser humano se construye y reconstruye individual y socialmente.

Advertir los lazos que mantiene el ser individual y el ser social se puede lograr observando las diferentes formas de actuar, de percibir, de pensar, de imaginar, y sobre todo de *hablar* de las personas, ya que las dimensiones sociales, económicas, culturales e ideológicas se asumen y recomponen de manera original a través del *habla*, mostrando las múltiples formas del ser individual y ser colectivo que subsiste en todo individuo.

Definición de la entrevista cualitativa

La entrevista se puede entender en un sentido amplio y en uno estricto. El primero alude a una capacidad natural del ser humano y muy probablemente visible en las edades tempranas: *la curiosidad*, ese deseo de ver, hablar y escuchar acerca de lo que nos rodea, es decir, ver, hablar y escuchar más acerca de los objetos y de los seres con los que nos cruzamos en los trayectos de nuestras formas sociales de vida. En un sentido estricto supone un recurso mediante el cual se obtiene información de alguien que sabe y conoce algo que nosotros comprendemos de manera incompleta o bien de algo que ignoramos. La forma en la cual se despliega lo anterior es a través de la entrevista, en

donde el interés por conocer se acompaña de la pregunta y la respuesta, del habla y la escucha, de la curiosidad y el entendimiento, de la averiguación y el hallazgo.

La entrevista es un recurso que permite mediar el conocimiento de alguien que sabe más que nosotros, o que domina cosas diferentes; es un instrumento que nos permite reconocer la importancia de la gente e interesarnos por las narraciones de las personas; y es un medio que se apoya significativamente en la *curiosidad*, la *conversación* y la *escucha*.

“Se ha definido la entrevista como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras... En este sentido, la entrevista es, ante todo, un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que trasmite información y un entrevistador que recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso.” (Tarres, 2001, p, 66)

La entrevista se entiende como un recurso de indagación, atendiendo el habla de las personas, y en las más de las ocasiones la plática cruza y entretiene los tiempos de los individuos, así que en el transcurso de la charla, es muy posible escuchar alternativamente pormenores del pasado, del futuro, y por supuesto del presente, en consecuencia la información puede aparecer de manera dispersa, pero cabría pensar que este ritmo de habla y escucha permitiría paulatinamente apreciar las vivencias a través del tiempo personal y el significado y el estilo de vida propio y colectivo de los informantes.

La entrevista es un recurso y mecanismo controlado, en el sentido de que el *habla* y la *escucha* se presentan en base al requerimiento de cierto tipo de información y, añadiríamos de los conocimientos e ideología de las personas que a su vez muestran significados y estilos de vida individuales y colectivos.

Usos y orientaciones de la entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa no es nueva, ya que ambientes médicos y en situaciones psicológicas se presenta hasta de manera rutinaria, es un recurso de exploración, consulta e intervención. En escenarios antropológicos representa una forma de entender los lazos personales y comunitarios que dan forma a la organización colectiva. Como parte del oficio del ser sociólogo, es una instrumentación de conocimiento acerca de las formas del ser individual y ser social con lo cual se indaga la subjetividad de las personas, pero ante todo la exploración y el estudio de la *interacción e intersubjetividad que todo individuo despliega en la vida cotidiana*.

En situaciones de tipo médico o psicológico, se desarrolla la entrevista cualitativa a través de la consulta y se acentúa la necesidad de intervención, ya que quienes acuden a los servicios de salud demandan soluciones ante cierto tipo de malestares físicos y emocionales, de tal manera que solicitan atención y cura, cabe preguntar, si la intervención sería posible de mantener y extender hacia las situaciones antropológicas y sociológicas, y por supuesto pedagógicas, lo cual indicaría observar y registrar las necesidades de la población desde sus propias situaciones y carencias e incluso desde su propia riqueza de opciones.

“En la psicología, la entrevista es un recurso esencial, para la reorganización de los acontecimientos vitales en los casos clínicos, materia fundamental para la interpretación, evaluación y tratamiento de los fenómenos psíquicos, y por el otro, para

la reconstrucción de eventos que permitan la comprensión de la dinámica individual en su interacción con el entorno familiar e institucional, éstos permiten conocer y conferir significados tanto a la subjetividad como al contexto psíquico de las personas bajo estudio.” (Tarres, 2001, p, 66)

Cuando en la antropología se refiere al uso y orientación de la entrevista cualitativa, se centra lo relacionado a la cultura de las comunidades reducidas o ampliadas, enfatizando acerca de los procesos de comunicación como relevantes.

“Para la antropología, tradicionalmente interesada en documentar la visión de los actores, la entrevista cualitativa se vincula con el estudio de la cultura, ya sea de comunicaciones específicas o grupos sociales más amplios; concentrándose en los procesos de comunicación, los que difícilmente pueden aprehenderse con las técnicas tradicionales de la investigación social.” (Tarres, 2001, p, 66-67)

En lo referente a la sociología, a la entrevista cualitativa se le otorga importancia en la capacidad de generar conocimiento sistemático acerca del mundo de lo individual y lo social, lo cual como principio de conocimiento sociológico es importante, entre otras cosas, porque habría que aceptar que el conocimiento acerca del mundo de lo social, aparentemente, se nos presenta de manera total y masiva, y también porque el entendimiento acerca del mundo de lo social surge de manera paulatina y de forma selectiva en un contexto de múltiples prácticas sociales que implican un doble conocimiento, el del sentido común y el llamado conocimiento sistemático.

“En la sociología la entrevista cualitativa es una técnica indispensable en la generación de un conocimiento sistemático sobre el mundo social. Éste se ubica en el plano de la interacción entre individuos cuyas intenciones y símbolos están muchas veces ocultos y donde su empleo permite descubrirlos.” (Tarres, 2001, p, 67)



Galería de fotos: Jóvenes en cotidiano en la ciudad de México. Entrevista a Edgar, joven estudiante del CCH y practicante del graffiti. Mayo del 2008

A través de la investigación sociológica, se advierten a su vez, dos formas de conocimiento, uno podría ser el natural o espontáneo que pertenece al ser personal en vida práctica y cotidiana, el otro el sistemático y que correspondería, en este caso, al sociólogo. Se afirma que las intenciones y símbolos de la gente se mantienen ocultos, y por supuesto, que la labor del sociólogo sería la de constatar y lograr el descubrimiento de tal ocultamiento.

Al interior de la sociología el uso de la entrevista cualitativa se debe al enfoque del individualismo metodológico que a su vez, se divide en dos orientaciones: el

interaccionismo simbólico y la etnometodología; el primero representado por Weber y Mead, y la segunda por Garfinkel.

“La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente, es por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. En ella se encuentran presentes tiempos y espacios diferentes: en primer lugar, el tiempo del entrevistado, quien acepta “contar sus vivencias, sus intimidades”, para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente, en segundo lugar, el tiempo del investigador, quien elabora y sistematiza la información a partir de hipótesis e interpretaciones orientadoras del proceso de conocimiento, y de su propia percepción. Con estos dos tiempos se entrelaza el tiempo histórico, es decir, las diversas épocas en que se desenvuelven los acontecimientos, cuyo reconocimiento permite contextualizar tanto a los protagonistas como sus vivencias.” (Tarres, 2001, p, 69)

Si la entrevista cualitativa proporciona elementos para lectura de lo social, es importante remarcar la presencia del lenguaje, ya que estamos frente a un aspecto de suma relevancia, entre otras cosas, porque la experiencia y estudio del lenguaje, se origina cuando menos en dos grandes dimensiones de conocimiento: la lengua y el habla. Lo cual nos lleva a observar que existen aspectos del conocimiento lingüístico específicos, y a la vez complejos. Se dice que con el estudio de la lengua se abre el espacio de conocimiento que tiene que ver con la formalidad de los signos y significados, área que desarrollan los lingüistas, en cambio con el entendimiento del habla se tiene una zona de estudio muy amplio, ya que se refiere a la parte viva y que engloba, a casi a todas las personas, lo cual tiene que ver con los signos, significados, significantes, situaciones y sentidos que el habla de las personas manifiesta en la diversidad y multiplicidad de la vida cotidiana, lo cual no sólo incluye a lingüistas, sino a muchos más especialistas, entre los cuales, se encuentran los sociólogos, antropólogos, comunicadores, pedagogos y educadores.

Es un hecho afirmar que la entrevista cualitativa es importante para la recolección de información en profundidad, no obstante existen varios tipos de esta, también se aceptan modificaciones conforme a los propósitos de la investigación; la forma de comunicación que se pretenda establecer; y el tipo de información que se piensa obtener. Se señala que los tipos de entrevistas cualitativas serían diferentes si se matizan los siguientes aspectos. 1) El grado de libertad y nivel de profundidad con los cuales se desarrolle la entrevista; 2) el rol del entrevistador en la dinámica de la entrevista y la selección de la información; y 3) La situación escénica específica en la cual ocurre la entrevista.

En este caso el autor considera que el grado de libertad y nivel de profundidad permiten identificar tres tipos de entrevistas cualitativas: a) la entrevista cualitativa estructurada; b) la entrevista cualitativa semiestructurada; y c) la entrevista cualitativa no estructurada



Galería de fotos: Jóvenes en cotidiano en la ciudad de México. Entrevista a Giuliano y Ricardo, jóvenes estudiantes del Tec de Monterrey, Campus Ciudad de México. Mayo del 2008

Las entrevistas estructuradas

Las entrevistas estructuradas se diseñan y aplican por parte del responsable y miembros del equipo, incluso es posible entrenar a entrevistadores “Un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie preestablecida de preguntas con un conjunto limitado de categorías de respuestas. Las respuestas son registradas de acuerdo a códigos determinados por el propio entrevistador o por el director del proyecto de investigación. Todos los entrevistados reciben el mismo conjunto de preguntas, en el mismo orden o secuencia.” (Tarres, 2001, p, 69)

La entrevista estructurada implica un cierto grado de control por parte del equipo de investigación y por supuesto los propósitos de la investigación en cuestión son determinantes para orientar la búsqueda y obtención de información. Entrevista y entrevistado, preguntas y respuestas, responden a un plan sistemáticamente diseñado y ejecutado. Por supuesto que la interpretación y utilidad de la información se centra más en el entrevistador que en el entrevistado.

Este tipo de entrevista es sistemática, apunta hacia la obtención de cierto tipo y número de respuestas, esperando que a las preguntas correspondan respuestas esperadas, en este caso, puede ocurrir que más que la naturaleza de la pregunta y la respuesta, influye el quién, cómo, y en dónde se pregunta y se responde. Este tipo de entrevista es poco flexible, definida y directiva, por supuesto que reduce los niveles de profundidad y en todo caso, permitiría un trabajo exploratorio.

Una serie de más aspectos de este tipo de entrevista consiste en que “controla el ritmo de la entrevista, tratando el cuestionario como un guión teatral el cual debe ser seguido en forma directa y estructurada intentando jugar un papel neutral, al no interferir en las respuestas de los entrevistados”, por último, el contexto, el escenario, o entorno de la entrevista, está preestablecido.

Si bien es cierto que la entrevista cualitativa se muestra relativamente flexible, altamente definida y directiva, es indudable que significa un recurso con el cual se obtiene información. Este tipo de entrevista debe realizarse conforme a un protocolo metodológico de diseño, aplicación, recolección e interpretación de la información, lo cual nos lleva a observar que la calidad y profundidad de la información se valoraría con códigos preestablecidos por el responsable y miembros del equipo de investigación, de tal forma que la neutralidad al momento de preguntar, recabar e interpretar es relativa, y en todo caso, es necesario considerar que la información no sólo es contenido

y forma, sino interpretación que incluso puede estar dada al momento de realizar la entrevista, este tipo de información es calificada por el entrevistador a través de una escala predeterminada que puede ser dada de alta, media o baja, en otras palabras, el equipo de investigación puede apegarse a un protocolo metodológico de diseño, aplicación, recolección e interpretación de información, poco más o menos preciso, sin embargo, puede suceder que se requiera del auxilio de entrevistadores y estos a su vez, llevar a cabo la parte del protocolo que tiene que ver con la recolección de información y valorarla a través de códigos de información alta, media o baja, precisamente en este momento podría sesgarse la valoración de la información.



Galería de fotos: Jóvenes en cotidiano en la ciudad de México. Entrevista a Rocío y Vanessa, jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Mayo del 2008

Las entrevistas no estructuradas

Como es de esperarse, las entrevistas no estructuradas abren el compás del trabajo cualitativo, incluso podríamos apuntar, que extienden la pauta de la información de manera extrema. El trato en la entrevista no estructurada se sustenta en la libertad y profundidad de la información que intercambian entrevistado y entrevistador.

Se afirma que “una entrevista no estructurada nunca se apoya en una lista de preguntas establecidas con relación al orden en que se efectúan o en la forma como son planteados, sino más bien en una conversación más libre; la libertad variará dependiendo de la naturaleza de la entrevista no estructurada de que se trate.” (Tarres, 2001, p, 70)

Este tipo de entrevista se aplica cuando el entrevistado es clave, entre otras cosas, porque tiene conocimientos y experiencias acerca de hechos y eventos valiosos para el entrevistador, pero que es información delicada, de difícil acceso, o bien que no se puede obtener de manera directa, o sea, es información que los entrevistados pueden conocer de manera directa o indirecta, pero que difícilmente se puede obtener a través de preguntas precisas y respuestas concisas. Puede ser el caso de personas altamente especializadas en tanto conocimientos o cargos de responsabilidad o bien gente que conoce o experimenta situaciones íntimas, tabú, o de riesgo.

En este caso y dado que la información es delicada y difícil de comunicar se recomienda la flexibilidad hasta el grado de contribuir a la creación de una atmósfera de

respeto, confianza y entendimiento mutuo. El rol del entrevistador y el entorno en donde se desenvuelve la plática son importantes, ya que el sentido, significado e interpretación de temas altamente especializados en cuanto a conocimientos; de cargos de responsabilidad; o vivencialmente íntimos, tabú o de riesgo, no son de fácil acceso.

El rol del entrevistador y el entorno en el cual se desenvuelva la entrevista son muy importantes, ya que el papel del entrevistador *no* debe ser protagónico, más bien se desempeña con discreción y con una actitud de escucha a lo dicho por el entrevistado, y dando pautas para un mejor desenvolvimiento de la comunicación y mayor aproximación a los temas tratados.

La entrevista Terapéutica

Dentro de las entrevistas no estructuradas se cuenta la de corte terapéutico, que a su vez, se caracteriza por el principio de la libre asociación del habla y el pensamiento del entrevistado, en tanto el entrevistador escucha y ofrece pistas de significado y relevancia acerca de lo dicho.

Se trata de una entrevista con la cual el pretende identificar y aclarar las percepciones, sentimientos y motivos inconscientes del entrevistado, entre otras cosas, para fines curativos, o bien para la solución de problemas. Los espacios en los cuales se desarrolla este tipo de entrevistas, generalmente ocurre en lugares preestablecidos entre entrevistado y entrevistador, y suelen ser los consultorios de los terapeutas.

La entrevista etnográfica

Los antropólogos realizan el estudio de los grupos humanos y sus variadas formas de organización, mediante diferentes métodos, entre los que destaca la etnografía y en donde resulta significativo el lenguaje.

“El estudio de las experiencias pasadas y las presentes, ubicadas ambas en un contexto cultural específico, (es) como opera la etnografía para decodificar y comprender la visión que los actores tienen sobre el mundo y lo que permite la reconstrucción de la realidad social de una determinada comunidad. En este sentido, el lenguaje, más que un medio de comunicación, se concibe como instrumento de transmisión cultural. Por todo ello, la etnografía ha sido una fuente clásica para la creación, instrumentación y desarrollo de técnicas cualitativas, entre las que destaca la entrevista.” (Tarres, 2001, p 73)

Debido a lo anterior es que se afirma que la entrevista etnográfica es una estrategia *in situ* para que el habla de la gente exprese el saber y conocimiento no sólo personal, sino del colectivo al cual pertenece y en el que se desenvuelve de manera cotidiana y natural.

Este tipo de entrevista es flexible, ya que las preguntas a realizar no se efectúan *a priori*, en todo caso son temáticas o tópicos importantes a cubrir, de tal forma, que la modalidad directiva o no de la entrevista se puede combinar, en consecuencia los modos de interrogación pueden mantenerse en un tipo de entrevista o variar.

La entrevista etnográfica se fundamenta en la interrogación no estructurada aunque ocasionalmente se realiza de manera estructurada, lo anterior se debe a algo significativo que resulta ser la observación participante del entrevistador, no sólo ante el entrevistado, sino ante el contexto en donde se presentan actividades y funciones colectivas por parte de los demás integrantes de la comunidad.

La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es una modalidad de conversación que implica un proceso de introspección del propio entrevistado frente a la información vertida por él mismo, quien a su vez, es acompañado por el entrevistador, suele suceder que el entrevistado asiste a una recuperación de lo dicho a través de diferentes modalidades, puede ser que los recuerdos reinterpreten, que la memoria señale olvidos, lo cual permiten reconstruir los hechos, e incluso que los recuerdos se manifiesten de forma dramática.

La entrevista a profundidad da forma a modalidades de interrogación un tanto heterogéneas, ya que se caracteriza porque su aplicación puede ser individual o grupal, puede ser holístico o en un solo acto, y puede desarrollarse de forma directiva o no directiva.

La entrevista en profundidad depende de los fundamentos operativos en los cuales los entrevistadores basan su labor de investigación, lo que a su vez implica tres procesos significativos de exploración y resultados parciales: 1) el proceso social de interacción; 2) el proceso técnico de recolección de información; y 3) el proceso de registro de la misma.

Una modalidad más de la entrevista en profundidad consiste en asumirla como una serie de encuentros cara a cara, en los cuales el entrevistador y los entrevistados interactúan, en donde se explora la vida, la experiencia y las situaciones personales expresadas en el lenguaje propio del entrevistado.

Esta modalidad de entrevista a profundidad no se basa en protocolos previos, o calendarios estructurados, tampoco se sustenta en preguntas específicas, en todo caso, se interroga mediante las áreas de interés que expresa y estructura cada informante. El papel del entrevistador implica contribuir a que la charla se desenvuelva en un ambiente de confianza y libertad del propio informante, en todo caso la sensibilidad y experiencia del entrevistador permite decidir cuándo y cómo preguntar mediante palabras o frases clave acerca de la información que vaya acorde a los objetivos de la investigación. En esta modalidad de entrevista, los encuentros entre entrevistador y entrevistados se efectúa más de una ocasión.



Galería de fotos: Jóvenes en cotidiano en la ciudad de México. Entrevista a Isaac, Ana y Vanessa, jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Mayo del 2008

La entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una combinación de las modalidades estructuradas y no estructuradas, se afirma que es útil en investigaciones en las cuales los informantes ocupan posiciones de dirección o mando, sea en instituciones privadas o públicas, así como organizaciones políticas o en comunidades específicas, ya que por lo general son personas que no tienen tiempo para responder cuestionarios específicos o bien platicar de forma extensa y profunda acerca de los temas de investigación. Este tipo de entrevista exige contar con información acerca no sólo de las funciones y experiencias acerca del entrevistado, sino de los temas que son significativos en la responsabilidad y labor que realizan los informantes, este tipo de preparación permite al entrevistador un margen de interlocución ante el informante, ya que al contar con información y preguntas estructuradas se muestra conocimiento, dominio e interés acerca de los temas que experimenta y conoce el interlocutor, así el entrevistador sostiene la conversación y enfoca temas particulares de charla para que el informante tenga suficientes espacios, libertad y autoridad para informar, opinar y debatir acerca de los temas propuestos.

La entrevista enfocada o centrada

La entrevista enfocada o centrada responde a una combinación. En este tipo de entrevista se pretende unificar la profundidad y libertad de los encuentros no estructurados y la direccionalidad propias de las entrevistas estructuradas. Esta modalidad se recomienda cuando el informante posee información y experiencia en eventos que interesan al investigador, de tal forma que este conoce directa o indirectamente elementos, esquemas y procesos por los cuales atravesó el informante, así la entrevista se estructura y se desenvuelve de manera sistemática. Tal modalidad de entrevista permite una posición directiva señalando límites e intereses en áreas de investigación, asimismo la interlocución entre entrevistado y entrevistador es significativa y el papel del segundo es vital para motivar e impulsar respuestas flexibles y libres que incluso pueden ampliarse o debatirse. Se afirma que con este tipo de entrevista el interrogado puede alejarse del tema, de tal manera que el papel del entrevistador consiste en centrar la atención del informante acerca del tema requerido.

En esta modalidad de entrevista, la labor previa del entrevistador consiste en conocer rasgos de la personalidad y aproximarse al conocimiento del “capital cultural” del entrevistado, así como el estudio y análisis de la información acerca de los temas que interesan conocer, entre otras cosas, porque el entrevistador debe estar alerta ante situaciones, en las cuales podría detectar bloqueos por parte del entrevistado, o notar poca o nula profundidad con las cuales el informante expresa sus respuestas, e incluso en el transcurso de la entrevista detectar que ante especificidades del tema, el informante reacciona de manera lógica o no. La entrevista enfocada o centrada ha evolucionado y para caracterizarla se proponen cuatro criterios: el rango, la especificidad, la profundidad y el contexto personal. El rango y la especificidad se refieren a las descripciones hechas por el entrevistado ante los estímulos dados en la entrevista. La profundidad se manifiesta con la evaluación de los significados expresados por el propio entrevistado. El contexto personal se relaciona con la experiencia y atributos pertenecientes a los informantes y con los cuales significan la individualidad.



Galería de fotos de jóvenes en cotidiano en la ciudad de México. Junio del 2009

Con este tipo de entrevistas no se pretende información en profundidad, más bien se reseñan libremente los temas de conocimiento e interés de los informantes, incluso se pueden operar mecanismos cuantitativos y estadísticos, ya que es posible seleccionar a las personas con rasgos, condiciones y situaciones similares para posteriormente operar la entrevista enfocada o centrada.

La entrevista grupal: los grupos focales o grupos de enfoque

La entrevista de grupos se caracteriza por reunir a varias personas que experimentan algo importante acerca de los temas que interesan al investigador, éste con el fin de obtener información, diseña un guión de temas a través de los cuales se espera una interacción comunicativa.

El guión responde a las características propias de una entrevista semiestructurada con la cual se centran y enfocan temas comunes y compartidos por los integrantes del grupo. El número de integrantes de un grupo oscila entre 6 y 12 personas, aunque puede variar entre 5 y 7. La mayoría de las veces la reunión se realiza en lugares preestablecidos por el entrevistador, quien a su vez asume el rol de moderador e impulsor de la discusión. El moderador enfoca los temas vinculados con el área central de interés, con base a guiones, previamente elaborados, y estimulando la intervención, opinión y discusión, de tal manera que se tiene una alta expectativa para que las pláticas se desenvuelvan de manera abierta y flexible.

Los criterios de selección de personas son preestablecidos, aunque privan lo aleatorio, y la homogeneidad versus la heterogeneidad, en todo caso, los criterios de selección de informantes se asocia al tipo de investigación específica. Este tipo de entrevista llama la atención, porque dentro de la tipología revisada, es la única que se opera de forma colectiva.

Los grupos focales basan su riqueza y variedad de información cuando los integrantes intercambian y oponen experiencias, recuerdos, sentimientos, actitudes y expectativas, lo cual permite no sólo información, sino observación de estilos de ser, hablar y pensar de la gente.

“Dada la potencialidad de los grupos focales para proporcionar información cualitativa relativa a las percepciones, opiniones, actitudes subyacentes sobre patrones de comportamiento, esta estrategia se presenta por sí misma para muchos propósitos.

Puede ser útil para preparar las entrevistas estructuradas y no estructuradas, pues permite familiarizar al investigador con el “lenguaje” propio de los entrevistados, que ayuda a la selección de las palabras con que se formularán las preguntas. En este sentido, se constituyen también en una técnica útil para sugerir áreas que deberá cubrir la entrevista, incluso para la preparación de encuestas. En fin, el grupo focal es útil sobre todo cuando los problemas que se investigan son poco conocidos o presentan dificultades porque las preguntas tradicionales no captan la forma en que son elaboradas por el entrevistado.” (Tarres, 2001, p. 80).

Referencias

- Tarres, M. L. et. al. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Porrúa, Colmex, Flacso, México.
- González, L. H. (2009). Informe Técnico de Investigación a Promep: *¿La globacultura nueva factor de estandarización y diversificación juveniles?*
- González, L. H. *Galería de fotos: Jóvenes en cotidiano en la ciudad de México*. Proyecto de investigación Promep



INVESTIGACIÓN

EL M-LEARNING Y LOS USOS DE TABLETS Y CELULARES EN EL AULA DE CLASE, ¿DISTRACTORES O DINAMIZADORES DEL APRENDIZAJE?

Miguel Navarro Rodríguez

Doctor en Educación Internacional; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI 1). tondoroque@gmail.com

Resumen

En la presente investigación, con un enfoque cuantitativo y a través de la técnica de encuesta, se trató de indagar en una muestra de jóvenes y niños, respecto de una caracterización de los usos de móviles y celulares por parte de los encuestados en el aula de clase. Los objetivos de la investigación fueron:

- Caracterizar los usos de móviles y celulares en el aula de clase
- Destacar las percepciones de los sujetos investigados respecto al uso de sus móviles y celulares en el aula de clase, bien como dinamizadores o distractores de aprendizaje,
- Establecer las diferencias significativas en el uso de móviles y celulares entre los diversos grupos de clasificación definidos en el grupo bajo estudio.
- Determinar las percepciones de un grupo de niños de cuarto grado de primaria y de un grupo de jóvenes estudiantes de licenciatura, respecto de los usos de móviles y celulares como apoyo a su aprendizaje.

Los resultados permiten apreciar bajos puntajes en la mayoría de los usos de móviles y celulares en el aula de clase, se destaca una baja presencia de la tendencia instruccional reconocida como m-learning, son reprobatorios los usos de profesores, si bien quienes dominan en un mejor nivel las aplicaciones en sus móviles, perciben a los celulares como un potencial apoyo a su aprendizaje.

Palabras clave: celulares, m-learning, aula, aprendizaje.

Abstract:

This study analyses the usage of cellular phones and other mobile devices in the classroom using a quantitative approach and the survey technique among a sample of elementary school children and young undergraduate students in the city of Durango, México. The objectives of the study were:

- To characterize the usage of mobiles and phones in the classroom

- To highlight the perceptions of the sample group being analyzed in terms of the usage given to their mobiles and cell phones, as distractions of learning or facilitators.
- To establish the significant differences in the use of mobiles and cell phones among the different classification groups that are part of the sample being analyzed.
- To determine the perceptions in a group of children in the fourth grade of elementary school and those in a group of undergraduate students, both in terms of the usage of mobiles and cell phones as facilitators for the learning process.

The theoretical approach given to the study included a literature review on the framework of the instructional trend known as m-learning which considers this technology as a tool that favors learning in the interaction and communication processes within the classroom (Burton et al, 2011), as well as concerning to networking. On the other hand, another literature review was made which denies the above mentioned trend since some teachers have identified the use of mobile technology and the cell phones that their students bring into the classroom as a source of distraction and disorder (Burns & Lohenry, 2010; Johnson, 2010). The results show low scores in terms of the usage of mobile devices and cell phones in the classroom, a low presence of the m-learning instructional trend is therefore highlighted. The usage by the teachers is not approved, although those that master the applications in their mobile devices to a good extent perceive their use as a potential support for their learning (process)/education.

Keywords: Cell phones, m-learning, classroom, learning processes

Introducción

La tecnología celular ha llegado al aula de clase (Echevarría Et. Al., 2011), se ha conformado en los últimos cinco años, toda una tendencia educativa que intenta facilitar el acceso y la intercomunicación, entre los estudiantes, el profesor, el contexto por aprender, los materiales educativos y el curriculum mismo, todo ello más allá de los usos de los ordenadores y el internet en el aula. Dicha tendencia es llamada m-learning (Enríquez y Chaos, 2006).

El m-learning involucra a los usos de los celulares, móviles, ipods y tablets en el aula de clase, a fin de que los estudiantes en todo momento y lugar con la facilidad de su competencia digital, intercambien textos, imágenes, sonido y video, así como accedan a sus páginas personales en las redes sociales, desarrollen proyectos colaborativos, texto en blogs, todo ello a través de sus móviles y celulares propiciando una mayor interactividad en el aula de clase.

La presente investigación se orienta a desarrollar una caracterización de las percepciones de un grupo de jóvenes y niños respecto de los usos que dan a sus móviles y celulares en el aula de clase, a fin de destacar su perspectiva acerca de los mismos, sobre si son distractores o dinamizadores del aprendizaje, por otra parte interesa destacar como se percibe a los móviles en tanto apoyo al proceso de aprendizaje en el aula, para finalmente abordar las diferencias de percepción con respecto al estudio, de los diferentes subgrupos de encuestados.

Todo este abordaje, con una conceptualización de entrada respecto del subcampo de estudio y con un enfoque teórico-analítico respecto de los usos de los móviles y celulares y su papel tenido en el proceso de aprendizaje, permite destacar el estado del m-learning en tanto tendencia en la enseñanza.

Posteriormente, con el método hipotético descriptivo y a través de la técnica de encuesta, se procede a la indagación empírica que da cuenta del estado que guardan en el grupo de sujetos en estudio, las respuestas a las preguntas de la investigación.

La teoría: una aproximación a los usos de la tecnología celular en el aula

Los usos de los teléfonos celulares por parte de los estudiantes jóvenes y adolescentes, se están diversificando más y más en un proceso de dominio de dicha tecnología celular, lo que implica el manejo de diversas aplicaciones que van más allá de los usos originales del dispositivo teléfono, e incorporan a múltiples herramientas de intercomunicación, redes y aprendizaje. (Engel y Green, 2011).

Es crucial por tanto, para los profesores del nivel elemental, secundaria, bachillerato o universidad, conocer estos cambios y orientaciones en los usos que los niños, adolescentes y jóvenes le imprimen a la tecnología celular, ya que ésta invade constantemente los espacios del aula de clase, si los educadores se actualizan respecto de esta tecnología, podrán emplearla como herramienta favorecedora del aprendizaje en procesos de interacción y comunicación intra- áulicos (Burton et al, 2011); por el contrario, si no lo hacen, solo podrán identificar en el uso de los teléfonos celulares que sus estudiantes tienen en el aula de clase como una fuente distracción y desorden dentro de la clase. (Burns & Lohenry, 2010; Johnson, 2010).

Echevarría Et. Al. (2011), puntualizan respecto del uso de ordenadores portátiles en los contextos educativos, lo cual ha aumentado considerablemente en los últimos años y se ha incrementado su valor como herramienta de enseñanza, esto ha sido confirmado por muchas experiencias positivas, en particular en los sistemas de aprendizaje colaborativo (*Computer móviles compatibles aprendizaje colaborativo* [MCSCCL]).

Explorar los usos de los dispositivos móviles y celulares entre diferentes grupos de usuarios, nos lleva a preguntarnos: ¿Qué grupo generacional domina más las aplicaciones tecnológicas en los diversos móviles y celulares? A este respecto es útil el estudio de Rideout, Foehr & Roberts (2010), de la Fundación de la familia Káiser, quienes a lo largo de los Estados Unidos y en amplio estudio muestral de diferentes cohortes, desde los 8 a los 18 años de edad, señalaron las características de exposición de niños, adolescentes y jóvenes ante los medios tecnológicos. Es ilustrativo el estudio del tiempo de exposición de los usuarios de 8 a 18 años de edad, a los medios tecnológicos, entendiéndose por éstos desde la Tv, La computadora, DVDs, los celulares, Ipods, dispositivos de juegos y música. El estudio establece para el año de 1999, un total de 7:29 horas de exposición y muestra un incremento para el año de 2009, totalizando 10.45 horas de exposición a los medios.

Enríquez y Chaos (2006), describen el surgimiento del concepto de *m-learning* (Aprendizaje con dispositivos móviles), como “el concepto utilizado para referirse a los ambientes de aprendizaje basados en la tecnología móvil, enfocados a impulsar y mejorar los procesos de aprendizaje” (s/p), en torno a este mismo concepto, Quinn (2000), define el *m-learning* (aprendizaje móvil) como la "intersección de la informática móvil y el *e-learning* (aprendizaje electrónico):" los recursos accesibles en cualquier lugar, las capacidades de fuerte búsqueda y rica interacción, son un poderoso apoyo para el aprendizaje efectivo, y el rendimiento basado en la evaluación.

Adicionalmente Wood (2003), señaló la locación para el *m-learning* como dependiente de la situación en la cual interactúan diversos dispositivos móviles y aprendices, sin embargo, se ha generalizado la definición de *m-learning* como la capacidad de aprender, independientemente de lugar y tiempo, facilitada esta capacidad, por una amplia gama de dispositivos móviles (Kineo, 2007).

Dewitte (2010), en su disertación doctoral, llama la atención de una desconexión o ruptura en el uso que los estudiantes dan a sus celulares fuera del aula, con respecto del uso que a estos dispositivos dan dentro del aula, dicha ruptura se aduce con relación a la omisión que los profesores hacen del teléfono celular como herramienta de comunicación y aprendizaje intra-aulica, mientras que fuera de clase, sin limitación alguna los jóvenes usan sus aplicaciones para compartir audio, video, imágenes, textos y las desarrollan a plenitud sobre todo en sus redes sociales. ¿Qué pasaría respecto del aprendizaje, si dichas habilidades fueran puestas en juego dentro del aula y el profesor en vez de omitir el uso de la tecnología celular, se convirtiera en su facilitador?

Objetivos de la Investigación

Esta revisión de la literatura, respecto del *M-learning*, nos lleva a establecer a nuestro problema de investigación a través de los siguientes objetivos.

- Determinar los usos que dos grupos de estudiantes, uno de nivel universitario, y otro de cuarto grado de educación primaria, dan a sus dispositivos móviles y celulares en el aula de clase.
- Establecer si tales usos, que los estudiantes dan a sus celulares o dispositivos móviles dentro del aula de clase, son dinamizadores o distractores del aprendizaje.
- Determinar las diferencias significativas en el uso que dan a sus celulares en el aula de clase, en los grupos universitario y de niños de cuarto grado de educación primaria.
- Caracterizar las percepciones de los estudiantes de un grupo de la Universidad Pedagógica de Durango y de un cuarto grado de primaria, respecto de usar a los celulares y dispositivos móviles como un apoyo para su aprendizaje.

Diseño metodológico.

El método elegido para desarrollar la investigación, es el hipotético-deductivo o cuantitativo, La técnica definida para la investigación es la encuesta.

Con respecto del instrumento a utilizar en la investigación, se diseñó un cuestionario con escalamiento tipo Guttman, teniendo como base los indicadores diseñados por Al Fahad (2009), incorporando a otros indicadores que respondieron al campo problemático de la presente indagación, respecto del uso de los móviles por los estudiantes en clase, tanto como apoyo, como distractor.

Finalmente, respecto de los tipos de análisis estadísticos a realizar, éstos fueron de tipo analítico-descriptivo e inferencial, ya que se procedió a realizar un estudio de varianza anova y una prueba de t de student, para establecer las diferencias significativas en los diferentes grupos de clasificación, así como para establecer las características significativas que describan a la variable de investigación.

Resultados

A continuación se caracterizan y someten a un parámetro de prueba, los resultados respecto del uso de los celulares y dispositivos móviles en el aula de clase.

Sobre las características de los encuestados. El cuestionario fue aplicado a 48 participantes, de los cuales 20 fueron niños de cuarto grado de educación primaria, 21 fueron jóvenes estudiantes de la LIE 18 a 24 años y 7 participantes fueron jóvenes adultos de la LIE, de 25 a 32 años de edad.

De los 48 encuestados, 29 fueron mujeres y 19 fueron hombres, asimismo una gran mayoría de los investigados, 45 de ellos usa un móvil de tipo celular en clase, contra solo 2 participantes que registran utilizar un ipod.

Finalmente, los encuestados manifiestan tener una exposición promedio diaria a los medios tecnológicos (TV, Celular, IPod, Videoplayer y Laptop) de 7.17 horas.

Éste último dato es importante, ya que es significativamente inferior a la media nacional (10.45 hrs.), de los niños y jóvenes de los Estados Unidos, de 8 a los 18 años de edad (Rideout et al, 2010).

El uso de los dispositivos móviles en el aula de clase, de acuerdo al valor de prueba t de student.- De acuerdo a los valores de t de student, los ítems aprobatorios refieren a las características de los móviles en cuanto a aplicaciones de video, música, fotografías, comunicación de textos, organizadores etc. igualmente son aprobatorios los valores de t de student que refieren al dominio de dichas aplicaciones, si bien una aplicación es reprobatoria ($t = 0.11$), la de la conectividad a internet y/o redes sociales, lo cual significa que muchos móviles utilizados por los estudiantes, carecen de conectividad inalámbrica.

En cuanto a los usos, es significativo que se repruebe en la mayoría de ellos, tan solo es aprobatorio usar el celular para hacer llamadas, para enviar y recibir mensajes y utilizarlo como reloj, reprueba el uso del bluethooth, del visor de fotografías, de la calculadora, del libro electrónico, de los organizadores tales como agendas y tareas, de las aplicaciones de internet, del teléfono como memoria usb, etc.

Si bien se reconoce que el celular no es un distractor del proceso de aprendizaje en el aula y aún se está de acuerdo en que el móvil en clase, puede ser usado como herramienta didáctica y que su uso específico es una estrategia de aprendizaje, ($T = 2.66$ y 3.80 respectivamente), lo cierto es que se llega a reconocer esto solo como una potencialidad y no como un uso cotidiano en el aula de clase. Incluso es reprobatorio con un buen margen, (-4.69), el que los profesores utilicen el celular como apoyo al aprendizaje en el aula.

Sobre las diferencias significativas en las respuestas a los ítems, según los diferentes grupos de encuestados.- Los valores F, resultado de la prueba anova, muestran que los grupos de edad, mantienen diferencias significativas en los ítems: el celular tiene diversidad de aplicaciones y el celular tiene aplicaciones de texto, SMS, E-book e imágenes, siendo los niños y los más jóvenes quienes tienen puntajes más altos con respecto de los jóvenes adultos de 25 a 32 años. Esto significa que sus móviles tienen más aplicaciones.

Los grupos de edad mantienen también diferencias significativas en los usos: uso del celular como memoria usb y uso del celular como agenda u organizador, siendo los niños y los más jóvenes quienes tienen de nuevo los más altos puntajes; significa que los niños y los más jóvenes de hasta 24 años, dominan más las aplicaciones de los móviles, que los adultos jóvenes de 25 a 32 años de edad.

Las diferencias según género se manifiestan en los ítems: el celular es un fuerte distractor para el aprendizaje, no domino sus aplicaciones, y el celular consume indebidamente tiempo de clase, el celular disminuye la productividad de la clase, uso SMS para mis maestros y los profesores emplean el celular como apoyo en su clase siendo en este caso las mujeres quienes más dominan las aplicaciones, más usan el sms con sus maestros, más puntaje dan al uso del celular por los maestros, menos puntaje dan a que el celular consuma indebidamente tiempo de clase o que sea un fuerte distractor en clase.

Por otra parte, las diferencias significativas según tiempo promedio diario de exposición tecnológica se presentan en los ítems: diversidad de aplicaciones, intercambio de archivos en clase a través del bluetooth, uso del celular como usb, consume tiempo indebido de clase, fuerte distractor de aprendizaje, siendo los grupos que mantienen mayor promedio de exposición tecnológica, quienes realizan intercambios por el bluetooth, usan el celular como memoria usb y quienes menos puntaje otorgan a ítems como fuerte distractor de mi aprendizaje o consume el celular tiempo de clase indebidamente.

Las diferencias según grupo del nivel educativo al que pertenece, se manifiestan en el uso del Bluetooth y de la memoria usb en sus celulares, en este caso, son los niños de 9 y 10 años de cuarto grado de primaria, quienes más usan su bluetooth y su memoria usb en su celular, lo anterior se afirma con los ítems uso del celular como calculadora y uso como agenda u organizador, en ellos les corresponde el puntaje más alto a los niños de cuarto grado respecto de los jóvenes de licenciatura de los 18 a los 24 años de edad.

Cabe referir que en ambos grupos no fue significativo en las diferencias, el uso del libro electrónico.

Aun cuando los más jóvenes y jóvenes adultos encuestados manifiestan tener un mayor número promedio de horas diarias de exposición tecnológica, (medias de 8.85 y 7.16 contra 5.40 hrs. de los niños), son los niños de 9 a 10 años, quienes presentan un mayor uso de sus móviles y un mayor dominio de sus aplicaciones. Finalmente, con respecto del grupo clasificatorio: tiempo de uso de su actual móvil o celular, las diferencias significativas se presentaron en el uso del libro electrónico y mi celular en clase, lo uso como apoyo para aprender mejor. En este caso corresponden los más altos puntajes a quienes tienen un año y medio de usar su móvil y con ello ya le dominan con facilidad sus aplicaciones, el hecho de tener dos años o más no fue significativo en este caso, lo cual podría indicar adicionalmente obsolescencia de un móvil demasiado “antiguo” en su uso.

Estos resultados expresan una tendencia alarmante, la del rezago tecnológico y una pobre cultura del uso de las tecnologías en el proceso de aprendizaje, son válidos los datos que nos ubican en un promedio de exposición tecnológica de niños y jóvenes de una ciudad tipo mexicana, similar a la que tenía la cohorte de 8- 18 años de edad de los niños y jóvenes de los Estados Unidos, pero del año 1999.

Lo anterior muestra que la corriente instruccional conocida como m-learning, aún no tiene una inserción relevante en nuestro país.

Referencias

- Burns, S. M.; Lohenry, K. (2010). Cellular Phone Use in Class: Implications for Teaching and Learning a Pilot Study. En: *College Student Journal*, v44 n3 p805-810 Sep 2010.
- Burton, E. P.; Frazier, W.; Annette, L.; Lamb, R.; Cheng, R. ; Chmiel, M. (2011). Modeling Augmented Reality Games with Preservice Elementary and Secondary Science Teachers. En: *Journal of Technology and Teacher Education*, v19 n3 p303-329 Oct 2011.
- DeWitte, C. M. (2010). Integrating Cell Phones into the Secondary Montessori Classroom. En: ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Walden University. Disertación Doctoral. Walden University.

- Echeverría, A, Nussbaum, M.; Calderón, Juan F; Bravo, C; Infante, C; Vásquez, A. (2011). Face-to-Face Collaborative Learning Supported by Mobile Phones. En *Interactive Learning Environments*, v19 n4 p351-363 2011.
- Engel, G.; Green, T. (2011). Cell Phones in the Classroom: Are We Dialing up Disaster? En: *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, v55 n2 p39-45 Mar 2011.
- Enríquez, L. y Chaos, L. (2006). Movilidad y educación: m-learning. En: *Entér@te en línea*, año 5, No. 54, noviembre de 2006.
- Fahad N. Al-FAHAD (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. En *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* April 2009 ISSN: 1303-6521 volume 8 Issue 2 Article 10.
- Johnson, D. (2010). Taming the Chaos. Disponible en: *Learning & Leading with Technology*, v38 n3 p20-23 Nov 2010.
- Kineo. (2007). *Mobile learning reviewed*. Disponible en: http://www.kineo.com/documents/Mobile_learning_reviewed_final.pdf
- Quinn, C. (2000). *M-learning: Mobile, wireless, in-your-pocket learning*; *Linezine: Learning in the new economy* [online]. Disponible en: <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Rideout, V., Foehr, M.A. & Roberts, D. (2010). *Generation M² Media in the lives of 8 to 18 years old*. The Henry J. Kaiser Family Foundation: USA.
- Wood K. (2003). *Introduction to Mobile Learning*, Ferl British Educational Communications and Technology, Published 2006 Jessica Kingsley Publishers.



INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL ARAD

Arturo Barraza Macías (1) y Ada Gema Martínez Martínez (2)

1.-Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza@terra.com.mx
2.- Doctora en Educación Internacional; actualmente se desempeña como Directora del Posgrado de la Universidad del Centro de México. adagama@yahoo.com

Nombre Abreviado: ESE-ARAD

Estructura:

Esta escala está constituida por 22 ítems que se responden mediante un escalamiento tipo lickert de seis valores donde cero es nada satisfecho y cinco es muy satisfecho. Cada ítem refiere a un ámbito específico, de carácter empírico, sobre la vida escolar de un estudiante

Propiedades Psicométricas:

Esta escala presentó, en su proceso de validación (Barraza y Martínez, 2010), las siguientes propiedades psicométricas:

- a) Una Confiabilidad en Alfa de Cronbach de .95 y de .92 en la Confiabilidad por Mitades según la fórmula Spearman-Brown para Equal-Length.
- b) En el Análisis de Consistencia Interna todos los ítems se correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.
- c) En el Análisis de Grupos Contrastados todos los ítems permitieron discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de satisfacción.

Aplicación:

La ESE-ARAD es autoadministrada y puede ser aplicada de manera individual o grupal; el tiempo de resolución no excede de 15 minutos.

Instrumento

A continuación se presentan una serie de aspectos relacionados con su institución. En una escala del cero al cinco, donde **cero es nada satisfecho** y **cinco muy satisfecho**, marque con una X su nivel de satisfacción que tiene al respecto.

¿Qué tan satisfecho está usted con:

Ítems	0	1	2	3	4	5
La información facilitada por la institución, con relación a licenciatura						
El precio de la inscripción						
El período de inscripción						
La forma de pago de la inscripción						
Los contenidos de los cursos que constituyen la licenciatura						
El nivel con que se han tratado estos temas en cada curso						
La proporción entre teoría y práctica en el trabajo dentro de cada curso						
La infraestructura institucional para trabajar los diferentes cursos (aulas, instalaciones, canchas, etc.)						
La ventilación e iluminación de la aulas						
El número de horas con el que contaba cada curso de la licenciatura						
La planificación inicial y las actividades programadas por el maestro en cada curso						
La organización del curso						
Los métodos y técnicas de enseñanza con los cuales los maestros nos imparten la clase						
Los trabajos que me encargan mis maestros para el logro del aprendizaje						
La bibliografía o la antología etc. facilitada por los profesores						
La extensión y distribución de los temas dentro de cada curso						
La forma de evaluación que utilizan mis profesores						
La calificación que me asignan mis profesores						
La disposición del profesorado hacia los estudiantes						
La coordinación entre profesores						
La calidad del profesorado que me ha impartido clases						
La licenciatura que curso						

Clave de corrección:

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 15 ítems de los 22 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular. Para su interpretación es necesario obtener el índice de cada ítem, o de cada dimensión, según sea el interés; se recomienda seguir los siguientes pasos:

- A cada respuesta de la escala se le asigna el valor ya preestablecido. Se recomienda 0 para nada satisfecho y 5 para muy satisfecho.
- Se obtiene la media por cada ítem y se transforma en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje, se interpreta con el siguiente baremo: de 0 a 33%: nivel bajo; de 34% a 66% nivel medio; y de 67% a 100% nivel alto.

Referencia:

Barraza, A. y Martínez, A. G. (2010). Construcción y validación de una Escala de Satisfacción Estudiantil. Resultados de la fase preliminar. *Visión Educativa IUNAES*, 4(10), 5-16.

NORMAS PARA COLABORADORES

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

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

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

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

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