Memoria del Primer Congreso

Formación y educación básica. Condiciones y desafíos

27-28 de noviembre

TOMO II. EDUCACION BÁSICA Y LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES

SNTE Sección 47 Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SNTE Sección 16

Red de Investigadores Normalistas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco

Lic. Alfonso Gómez Godínez
Coordinador General

Dr. Teodomiro Pelayo Gómez
Coordinador de Formación de Docentes

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza
Director General de Educación Normal

Mtra. Rosa Elia Medina Cruz
Directora Académica de Educación Normal

Directores de escuelas normales públicas de Jalisco

Víctor Manuel Ponce Grima

Escuela Normal Superior de Jalisco y Coordinación de Investigación de la DGEN

María Teresa Orozco López

Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara

Rosa Aurora Álvarez Plascencia

Escuela Superior de Educación Física

Felipe Espinosa Chávez

Escuela Normal Superior de Especialidades

Sergio Ernesto Vargas Gómez

Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula

María del Carmen Flores Talavera

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Luz Celina Ramírez Vargas

Escuela Normal para Educadoras de Arandas

Alfonso Vázquez Acosta

Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute

Luis Antonio Morquecho Solano

Centro Regional de Educación Normal de Cd. Guzmán

Anibal Huizar Aguilar

Escuela Normal Experimental de Colotlán

José Abel Ascencio Mozqueda

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza

CONSEJO EDITORIAL

Director del Consejo Editorial
Dr. Víctor Manuel Ponce Grima

Mtra. Carolina Hernández Sánchez
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Mtro. Rito Partida Gómez
Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula

Mtra. Cecilia Colunga Rodríguez
Escuela Superior de Educación Física

Mtro. José Luis Arce Lepe
Escuela Normal para Educadoras de Arandas

Mtro. Jesús Moreno Espinosa
Escuela Normal Superior de Especialidades Jalisco

Mtra. María del Carmen Fernández Neri
Escuela Normal Superior de Jalisco

Mtra. Guillermina Sulub Ávila
Escuela Normal Experimental de Colotlán

Mtra. Bárbara Cristina Caamaño Cano
Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara

Mtro. Lenin Montelongo Ávalos
Centro Regional de Educación Normal

Mtro. Rafael Bernardo Orozco Hernández
Dirección General de Educación Normal

Mtro. Lucio Fregoso Tamayo
Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute

Mtro. Joaquín Pegueros Sánchez
Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo” Atequiza

ISBN en trámite

Comité organizador
Mtra. Rosa Elia Medina Cruz. Directora Académica de Educación Normal Dr. Víctor Manuel Ponce Grima. Coordinador de Investigación de la Dirección Gral. de Educación Normal y Director de la ENSJ Mtro. José Barrera Vázquez. Asesor de la Dirección Académica de Educación Normal Mtra. Claudia Benavides. Asesora de la Coordinación de Investigación de Educación Normal Mtra. Erika Anay Rodríguez Valle. Asesora de la Dirección Académica de Educación Normal Ing. Pedro Enrique Pérez Flores. Subdirector Administrativo de la ENSJ Mtro. Héctor Yeme Yeme. Subdirector Académico de la ENSJ

Comité científico

Ma. Guadalupe Guerrero Domínguez	Benemérita y centenaria Escuela Normal de Jalisco
Martha Cristina Hernández Real	Benemérita y centenaria Escuela Normal de Jalisco
Roberto Herrera Gallardo	Benemérita y centenaria Escuela Normal de Jalisco
José Gregorio Quezada Santoyo	Escuela Normal de Colotlán
Lucio Fregoso Tamayo	Escuela Normal de San Antonio Matute
Armando Cuevas Encarnación	Escuela Normal Juana de Asbaje
Juan Carlos Santos Esparza	Escuela Normal Juana de Asbaje
Joaquín Pegueros Sánchez	Escuela Normal Miguel Hidalgo
María Elena Vineete	Escuela Normal Occidental
José Luis Arce Lepe	Escuela Normal para Educadores de Arandas
Jaime Hernández Valdés	Escuela Normal para Educadores de Guadalajara
Alfonso Hernández	Escuela Normal Superior de Especialidades
Jesús Moreno Espinoza	Escuela Normal Superior de Especialidades
Carmen Fernández Neri	Escuela Normal Superior de Jalisco
Clara Campos Arciniega	Escuela Normal Superior de Jalisco
Beatriz García Fernández	Escuela Normal Superior de Jalisco
Elvia García Ruiz	Escuela Superior de Educación Física
Verónica Araceli Delgadillo Mejía	Instituto América
Rosalío Pérez Salcedo	Instituto Motolinía
Beatriz Cisneros	Nueva Galicia
Araceli Guadalupe Pérez González	Universidad Veracruz

CONTENIDO

Ceremonia de inauguración 10

Presentación de las razones del congreso. Víctor Manuel de la Torre Espinoza 11

I. Educación Básica 13

1.1 Gestión liderazgo y cambio 13

Clima escolar y sus valoraciones. Voces, percepciones y formas de relaciones desde los alumnos sobre el cambio y la mejora en la escuela. Ahumada Camacho Guillermo y Ramírez Valdez Juan Alberto 13

Efectos de la violencia escolar en el docente. Lic. Ana Gabriela De La Cruz Villarreal 22

La comunidad, la cultura escolar y procesos de gestión en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la investigación etnográfica. María del Refugio Castillo Vera. 27

La importancia del liderazgo directivo, para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Omar Alejandro Rubio Mendoza. 35

Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas: el caso de la zona 13 de educación especial, Jalisco. Miguel Rodríguez Arce 43

El contexto como factor del aprendizaje en la atención a la diversidad. Duran Hernández Leticia Areli 51

Los padres de familia y su percepción de sus hijos con discapacidad. Bonilla Solís Alma Rosa, Gomar Celaya Susana. 65

La gestión en la práctica educativa. Luis Antonio García Ruvalcaba 77

1.2 Políticas Educación Básica 93

la calidad de la educación básica en México. Claudia Lorena Fregoso Sánchez 93

Cobertura y trayectoria en Educación Secundaria 108

¿Es realmente el contexto social una amenaza en la calidad de enseñanza? José Ángel Mendoza Cazares Junelly Brigitte Casillas Medina y Daniel Alberto Zarco Tavares 116

Problemas y políticas de la educación básica en México. Flores Rodríguez Cristian Eduardo, Verónica Martínez Hugo y Hernández Rodríguez Pedro. 121

La equidad en la escuela secundaria. Fernando Montes Ramírez, Maritza Nathalie Ochoa Guzmán y Erick Eduardo Linderos Maldonado 127

Abandono escolar. Edgar Omar Meza Rojas, Michel Adriana Guadalupe Fajardo Álvarez y Michel Villalobos Acevedo 133

Diseño e implementación de los programas de asignatura estatal para la educación secundaria en Jalisco. Felipe Espinosa Chávez 142

Condiciones educativas de escuelas secundarias en zonas marginadas de Jalisco. Mariela Itzayana Aguilar, Cecilia Bañuelos Rubio y Nury Estefany González Aguirre 148

1.3 Prácticas de enseñanza 154

La narrativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje para lograr la transversalidad de materias en educación primaria. María Del Carmen Pérez Estrada y Margarita Amalia Ovando De La Rocha 154

El enfoque estratégico de enseñanza para favorecer el aprendizaje autorregulado. Leticia Vázquez Jiménez 169

Actividad Pensamiento Matemático "Todos a bordo". Carmen Amalia Rojas, Contreras Vanessa Dyvany, García Lomelí Raquel, Plascencia Sánchez y Mara Lizbeth Vidal Flores 178

"Orientación y Tutoría" la voz y experiencia in situ del docente de secundaria. Rosa Araceli Sánchez Robles 183

Propiciando el pensamiento matemático en alumnos atendidos por la USAER. María Elena Cadena Ruiz 186

1.4 Procesos y medelos de aprendizaje 199

El aprendizaje en secundaria. Evelin Estefania Barrera Casillas, Jose Juan Gomez Guerra y Maria Guadalupe Lomeli Cervantes. 199

Factores asociados al aprendizaje de la secundaria. Claudia Beatriz Rodríguez Cumplido, Teresa de Jesús Ruiz y Luis Fregoso Sánchez 207

Los juegos modificados pieza clave en la edificación de la competencia motriz en los alumnos de 5to grado en Zapopan. José Carlos Vargas Trujillo 216

Procesos y modelos para el aprendizaje. María Guadalupe Gómez Chavarín. 220

La lectura interactiva de cuentos: Un medio para el desarrollo de la inteligencia lingüística. Delgadillo Mejía Verónica Araceli y Hernández Lomelí Chantal Anahí 230

El libro de texto de educación física como material didáctico para generar el aprendizaje significativo de las competencias motrices. Hugo Fernando Robles Gil Romero y Sonia Elizabeth Torres Jiménez . 238

Factores Escolares de Aprendizaje en México. Aspectos positivos, negativos y soluciones. Evelyn Vázquez, Enrique Castañeda, Areli Aguiluz y Tahis Calderón 243

1.5 sujetos de educación básica 255

Construcción de las identidades sociales en alumnos de educación secundaria. Arturo Guillermo Guzmán Palacios 255

Concepciones y visiones de la adolescencia presentes en la investigación educativa y en las reformas del Sistema Educativo Nacional. José Moisés Aguayo Álvarez 270

Funciones cotidianas del asesor técnico pedagógico del ATP de telesecundaria. Ana María Aldrete Vélez 284

Las significaciones imaginarias sociales de autoridad: la vereda metodológica. Arturo Torres Mendoza 288

II. LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES EN JALISCO 305

CONDICIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL DEL ESTADO DE JALISCO. MÓNICA CAMACHO AGUILAR, ERIKA FABIOLA DÍAZ LÓPEZ Y CARMEN GARCÍA ESTRADA 305

ACOMPAÑAMIENTO AL PROCESO DE INSTALACIÓN DE LOS CTE EN JALISCO. LA AUTOGESTIÓN Y EL LIDERAZGO PARA EL CAMBIO SOSTENIBLE EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA. VÍCTOR MANUEL PONCE GRIMA 315

El Consejo Técnico Escolar en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas. Antecedente de más de una década, retomando el rumbo. José Luis Arce Lepe, Celina Rodríguez López, Luz Celina Ramírez Vargas 324

El Consejo Técnico Escolar desde y para la Escuela Normal Superior de Jalisco. Edgar Casillas Rodríguez[1] 331

Resistencias y alianzas en el espacio micropolítico mediado por el trabajo colegiado en profesores y directivos de secundaria pública. Florentino Silva Becerra 337

CTE. Los Consejos Técnicos Escolares. Teorías organizacionales en torno a sus funciones y procesos. Héctor Alejandro Yeme Yeme 347

Caracterización de Consejos Técnicos Escolares, gestión y evaluación para la mejora educativa en Preescolar. Lorena Hernández Renteria, Gloria Margarita Panduro Loera y Carmen Patricia Galindo Márquez 354

Caracterización inicial de rutas de mejora orientadas al desarrollo de escuelas inclusivas. Maribel Paniagua Villarruel 367

Formación y educación básica. Condiciones y desafíos

Propuesta

En la actual coyuntura de profundos cambios locales e internacionales conviene pensar desde la investigación y la producción académica, cuál es la situación actual y las prospectivas para el fortalecimiento de la educación básica y de los procesos de formación de los educadores, docentes, directivos o asesores técnico pedagógicos. El conocimiento sistematizado puede ayudar a los educadores y a las autoridades a tomar mejores decisiones y a realizar prácticas más educativas.

El contexto de la dinámica social -plena de incertidumbre, cambios tecnológicos e informacionales, crisis económicas, sociales y ecológicas- demanda a los educadores nuevos retos. La formación inicial debe ser debatida, a través del encuentro de las narraciones comunes y divergentes, que estructurados conduzcan al objetivo del logro de la calidad de la enseñanza, de los formadores, de los profesores en formación y de los estudiantes de educación básica. Se concibe un nuevo normalismo, abierto al mundo, cercano a las complejas condiciones de la educación básica, y al conocimiento global y local, dispuesto a los siguientes:

Objetivos

- Sistematizar el conocimiento producido en torno a la educación básica y la formación de los educadores, en todos sus niveles y modalidades, para comprender su estado actual e imaginar nuevos escenarios para su desarrollo e innovación.
- Abrir espacios de cooperación interinstitucional e interdisciplinaria entre los educadores de educación básica y los formadores, para conformar redes de colaboración.
- Construir alternativas para enfrentar los retos que le presentan los tiempos actuales, a través del intercambio de ideas entre las Escuelas Normales y otras organizaciones que aporten la comprensión y transformación educativa.

Estrategias

Propuesta para las mesas de discusión. Los moderadores y relatores serán seleccionados de las escuelas normales y de otras organizaciones de posgrado de la Secretaría y de la Universidad de Guadalajara. Implica actividades antes (leer y elaborar un documento de discusión), durante (presentar el documento y los ejes de discusión), después (elaborar un texto académico integrando el documento inicial y las relatorías de los ejes de discusión). La función del relator será documentar las discusiones generadas durante el desarrollo del seminario o mesa de discusión. El jefe de relatores estará al pendiente de que en cada mesa haya al menos dos relatores y que le entreguen la relatoría para el informe final.

Talleres de investigación

Los textos para los talleres serán proyectos o avances parciales de investigación para su discusión y mejora. Los talleres se centrarán en el diseño de proyectos de investigación, discusiones teóricas y metodológicas de las

investigaciones enviadas. El propósito de los talleres es acompañar a los nuevos investigadores a perfeccionar sus trabajos para su futura publicación, de acuerdo con estándares académicos internacionales.

CEREMONIA DE INAUGURACIÓN

27 de noviembre de 2014

Presídium

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco

Mtro. Miguel Rodríguez Noriega
Secretario General de la Sección 47 del SNTE

Dr. Teodomiro Pelayo Gómez
Coordinador de Formación de Docentes

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza
Director General de Educación Normal

Agenda

- Bienvenida y presentación de las razones del congreso.

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza. Director General de Educación Normal

- Intervención
  Mtro. Miguel Rodríguez Noriega. Secretario General de la Sección 47 del SNTE

- Inauguración del Congreso y entrega del reconocimiento al Dr. Miguel Bazdresch Parada. Por su contribución a la educación de los Jaliscienses

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López. Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco

- Conferencia magistral del Dr. Miguel Bazdresch Parada. "Tendencias y políticas de la formación"

Presentación de las razones del congreso. Víctor Manuel de la Torre Espinoza[1]

El Congreso sobre *Formación y educación básica. Condiciones y desafíos* fue concebido como parte del Programa Estatal de Investigación de las Escuelas Normales del Estado de Jalisco. Para la Dirección General de Educación Normal la investigación es fundamental para la transformación de las escuelas normales en el estado, esta debe desarrollarse y articularse a la toma de decisiones informada de las autoridades, los formadores y los profesores en formación.

Se ha propuesto impulsar las áreas sustantivas de la educación superior articuladas en un proyecto integral para el desarrollo, innovación y mejora continua de las Escuelas Normales en el Estado. El Congreso articula las tres áreas sustantivas de la educación superior, esto es, la producción académica y de investigación de los normalistas y los investigadores de otras instituciones de educación superior, para mejorar la docencia y difundir el conocimiento distribuido.

En solo un mes y medio de planeación del congreso, se inscribieron 104 ponencias, aunque la mayoría son de las escuelas normales del estado, recibimos con agrado las aportaciones de investigadores y estudiantes de los doctorados de la Universidad pedagógica Nacional, unidad Guadalajara (UPN), del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Conciencia (ITEC).

Este congreso no fue concebido para alimentar la endogamia de las escuelas normales, pretendemos abrirnos al debate con los académicos de otras dependencias de educación superior, por eso agradecemos la participación de las instituciones de posgrado de la UPN, del ISIDM, de la U. de G. y del ITEC.

Llama la atención la preocupación de nuestros académicos, la mayoría formadores, por la educación básica, con el 57 % de ponencias. El conocimiento de los agentes y las agencias del cambio de educación básica es condición indispensable para llevar a cabo con eficacia la formación de los educadores. Cabe señalar que las aportaciones sobre la educación básica y la formación serán publicadas en la Red de Investigadores Normalistas.

En la Dirección General de Educación Normal se concibe la necesidad de penetrar en el conocimiento tanto de la problemática de cada uno de los niveles y agentes de la educación básica, como de la formación de los educadores. Solo así podremos cumplir nuestra misión formativa. Para formar nuevos profesores, o acompañar a los profesores en servicio es indispensable conocer los nuevos dispositivos y modelos en torno a la formación, pero también las condiciones y las necesidades educativas de los estudiantes, profesores y directivos de educación básica.

Ambas, la formación como los procesos de educación básica, deben ponerse en el contexto de las demandas de la dinámica social nacional e internacional. Los procesos globalizadores, el crecimiento poblacional mayor al crecimiento de la oferta de empleos, la tendencia a la disminución de los salarios y el deterioro de los servicios públicos, la reducción de las capacidades educativas de las familias, entre otros, están impactando fuertemente las condiciones en que se efectúa el acto de educar. Aprender a enseñar y a aprender a pesar, y en las condiciones precarias de nuestro siglo es el mayor desafío de los educadores del siglo XXI.

[1] Director General de Educación Normal

La investigación debe ayudar a los educadores a comprender mejor la naturaleza, los procesos y productos, de los actos educativos en las condiciones del siglo XXI. Por eso conviene fortalecer la investigación. Como actividad de largo alcance, se requieren conformar condiciones culturales, institucionales, materiales y el tiempo suficiente para adquirir la sabiduría en el dominio de teorías y dispositivos metodológicos para develar la realidad. Ser investigador es una profesión que requiere tiempo y disposición para aprender y para producir.

Además de las ponencias, recibiremos las aportaciones de las conferencias del Dr. Miguel Bazdresch parada y de las doctoras Martha Vergara Fregoso y Ana Cecilia Valencia Aguirre. Abren el debate en torno a las tendencias que la investigación nacional e internacional respecto de la formación y la educación básica. Confiamos que aportarán ideas para animar el debate que se genere en las mesas de discusión.

Nos complace entregarle un reconcomiendo especial al Dr. Miguel Bazdresch, profesor e investigador destacado del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, por su generosidad intelectual, por sus aportaciones a la educación del Estado de Jalisco. Entre los investigadores y académicos de la Secretaría de Educación, de la UdeG y de la UPN, se ha consensado la deuda que le debemos a "Miguel".

Finalmente, uno de los objetivos del Programa Estatal de Investigación de las Escuelas Normales del Estado de Jalisco, es apoyar la formación de nuevos investigadores. El congreso tiene ese propósito, por eso se organizaron tres talleres para investigadores, conducido por doctores especializados; en estos espacios se pretende fortalecer la capacidad de los investigadores normalistas para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación vinculados a las necesidades de la formación de los futuros profesores de las escuelas normales.

Felicito el esfuerzo sostenido de la Dirección Académica de Educación Normal y de la Coordinación de Investigación, tanto por el diseño del Programa de Investigación para las Escuelas Normales, como por organizar este espacio de encuentro académico que seguro animará mejores acciones formativas y educativas.

I. EDUCACIÓN BÁSICA

1.1 GESTIÓN LIDERAZGO Y CAMBIO

CLIMA ESCOLAR Y SUS VALORACIONES. VOCES, PERCEPCIONES Y FORMAS DE RELACIONES DESDE LOS ALUMNOS SOBRE EL CAMBIO Y LA MEJORA EN LA ESCUELA. AHUMADA CAMACHO GUILLERMO Y RAMÍREZ VALDEZ JUAN ALBERTO

Investigadores del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Jalisco.

Resumen
El cambio y la mejora en las escuelas generalmente se piensan desde la perspectiva docente del aprendizaje y los resultados educativos sin considerar factores asociados que son definitorios para el establecimiento de condiciones para el cambio. El clima escolar es un elemento básico para lograr que el cambio se acepte desde el estudiantado y se propicien condiciones para la mejora.

Palabras clave

Clima escolar, confianza, seguridad, aprendizaje, cambio.

Introducción.
El clima escolar constituye en los procesos investigativos, junto con el clima del aula, el núcleo fundamental en la comprensión de los procesos escolares. El énfasis en los objetivos reales de los profesores, sus expectativas, las relaciones informales así como los niveles de motivación y compromiso con la enseñanza propician el énfasis en los procesos y condiciones que constituyen y definen en la interacción cotidiana los resultados de los procesos implementados en la escuela y su impacto en la formación de los estudiantes.

Aunque el clima escolar no tiene una definición única, podemos citar una serie de rasgos que le son comunes; se refiere a la integración de la organización como elemento que permite coordinar la operación y rebasa los límites de la estructura y los mecanismos formales. Esto implica que los miembros del grupo escolar comparten significados, valores, objetivos, normas y motivos. (Fernández: 2004) Tales acuerdos suelen estar relacionados con un sentimiento de comunidad efectivamente significativa, la construcción de una identidad en términos de "nosotros" y la importancia de los vínculos interpersonales en términos de reconocimiento y cooperación.

Valerie Lee (1991), y colaboradores retoman el concepto de integración social a partir del sentido de comunidad, responsabilidad por los aprendizajes y expectativas positivas en relación con los mismos en un ejercicio de definición del clima escolar y sus dimensiones.

El clima escolar entonces, puede definirse como el conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno. Siguiendo la formulación de Fernández (2004:385) es importante distinguir tres importantes dimensiones: cultura, grupalidad y motivación como dimensiones observables tanto en directores como maestros y alumnos

La cultura se refiere a los valores y creencias que confieren sentido a la actividad escolar donde se distingue un sentido de la misión expresado en los objetivos de la escuela y las expectativas respecto de los que pueden aprender los estudiantes.

La grupalidad hace referencia a las relaciones que se establecen entre actores escolares respecto del trabajo distinguiendo los niveles de acuerdo en los criterios de trabajo, los niveles de cooperación en la tareas escolares y las relaciones en las que se involucran en la escuela (afiliación grupal relacionada con el reconocimiento y la aceptación que el individuo percibe por parte de otros miembros y el desarrollo de lazos afectivos).

Finalmente, la Motivación se refiere a la gratificación asociada con dos aspectos, el trabajo en la escuela (satisfacción respecto del logro de objetivos: motivación derivada del perspectivas de crecimiento personal y profesional) y el grado de compromiso que asumen los profesores con los aprendizajes de los alumnos en particular con aquellos que muestran algún tipo de problema durante el proceso.

En este contexto, se investigó la opinión y valoración de los estudiantes sobre el clima escolar que pusiera de manifiesto su mirada sobre el proceso formativo que les implica pretendiendo construir un andamiaje que posibilite una visión más amplia sobre la experiencia de mejora y las condiciones escolares modificadas o mejoradas en el contexto escolar. Se presentan los resultados parciales de investigación en escuelas secundarias técnicas de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco inmersas en procesos de mejora de los resultados educativos a través de programas de fortalecimiento de las capacidades de los docentes.

Se aplicó una encuesta de opinión a los estudiantes cuyo diseño contempló tres partes, dos de opinión dirigida y una libre. En la primera parte se solicita libremente al estudiante que diga tres ideas que expresen su opinión con respecto a la escuela así como lo que más le gusta de ella, lo que más le disgusta y tres propuestas de cambio que le gustaría hacer en ella.

En la segunda parte, a través de ocho planteamientos a los que hay que responder con siempre, frecuentemente, algunas veces, pocas veces y nunca, se plantea al estudiante la expresión de la opinión sobre los aspectos descritos con antelación como grupalidad y motivación.

La tercera parte se integró con un planteamiento sobre algún comentario general que el estudiante quisiera expresar sobre la escuela de manera totalmente abierta. Todo ello integró la encuesta de opinión. 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.
Los instrumentos fueron aplicados aleatoriamente a 115 estudiantes de todos los grupos y grados escolares quedando distribuidos como sigue:

GRADO	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
PRIMERO	8	8	8	8
SEGUNDO	10	10	11	9
TERCERO	16	11	11	5

Para el análisis de la información se utilizaron procedimientos de tipo cualitativo y cuantitativo. Se recurrió a las ventajas de estos dos procedimientos entre otras razones por el conocimiento que se tiene de las limitantes implicadas en la consideración de una sola perspectiva para la comprensión de la realidad.

Una primera tarea consistió en describir la opinión general de los estudiantes con respecto de su escuela lo que les gusta y disgusta de ella así como los cambios deseables.

Posteriormente se cuantificaron las respuestas de la segunda parte y se concentraron estableciendo porcentajes de frecuencia en cada planteamiento por grado y grupo y se concentraron resultados en tablas para su graficación e interpretación.

Y de la tercera parte se agruparon sugerencias y comentarios generales en grupos de aspectos relacionados con: organización escolar, infraestructura, relaciones con el personal escolar y mejoras didácticas y metodológicas.

El análisis de la encuesta

Para concentrar la opinión de los estudiantes en la primera parte de la encuesta se clasificaron sus respuestas en cuatro categorías que agruparon sus opiniones y que fueron; organización general de la escuela, infraestructura de la escuela, relaciones con el personal y entre estudiantes y rasgos de convivencia.

La organización general de la escuela.

Es la opinión manifiesta de los estudiantes que los problemas de disciplina, la falta de higienes y mantenimiento de espacios escolares como baños, talleres y aulas así como la insuficiencia de espacios de recreación aunados a la falta de respeto del personal administrativo hacia los estudiantes y el trato inadecuado a los mismos hacen que el estudiantes vea a la escuela como un espacio no placentero, aburrido y ruidoso en el que no quieren estar. Así mismo, opinan que existe una cantidad de personal administrativo y docente que falta con frecuencia, no motivan a los estudiantes en las clases, los maltratan, insultan y demuestran pereza en el cumplimiento de sus funciones.
La infraestructura de la escuela.

Los estudiantes opinan que los espacios que tiene la escuela son insuficientes para la cantidad de alumnos que ahí asisten refiriéndose específicamente a las canchas y talleres que además se encuentran en deterioro.

La convivencia en la escuela.

Al respecto se considera que existen factores que ponen en riesgo la convivencia escolar tanto dentro de la escuela como fuera de ella y no se denota atención para resolverlos. Por ello los estudiantes sienten la escuela como un espacio poco confiable donde es difícil hace amigos, tener acceso a recursos de apoyo adecuados para el aprendizaje en colectivo y para el estudio.

GRAFICOS DE RESULTADOS DE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU ESCUELA

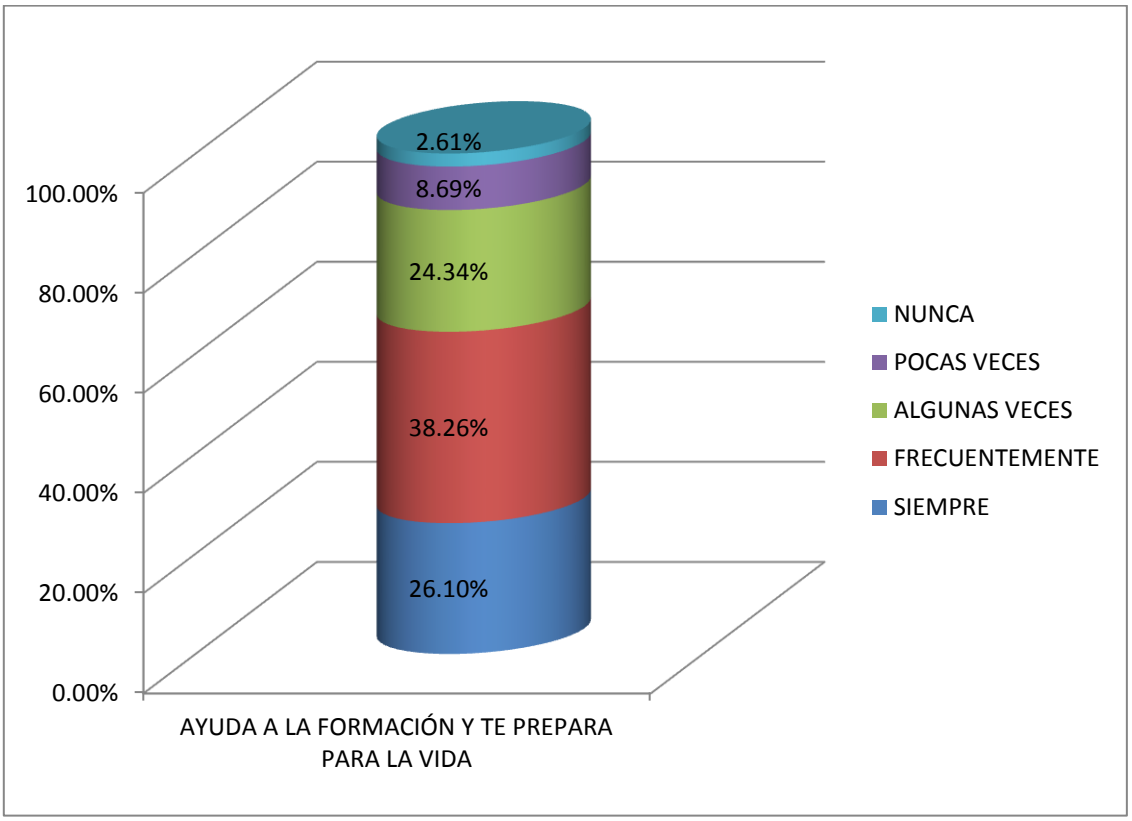


Gráfico 1:

Como lo muestra el grafico, el 64.36% de los estudiantes opina que su escuela ayuda a su formación y preparación para la vida aunque el 35.64% opina que algunas veces, pocas veces y nunca la escuela lo hace. Los alumnos de segundo y tercer grados son quienes más lo consideran así.

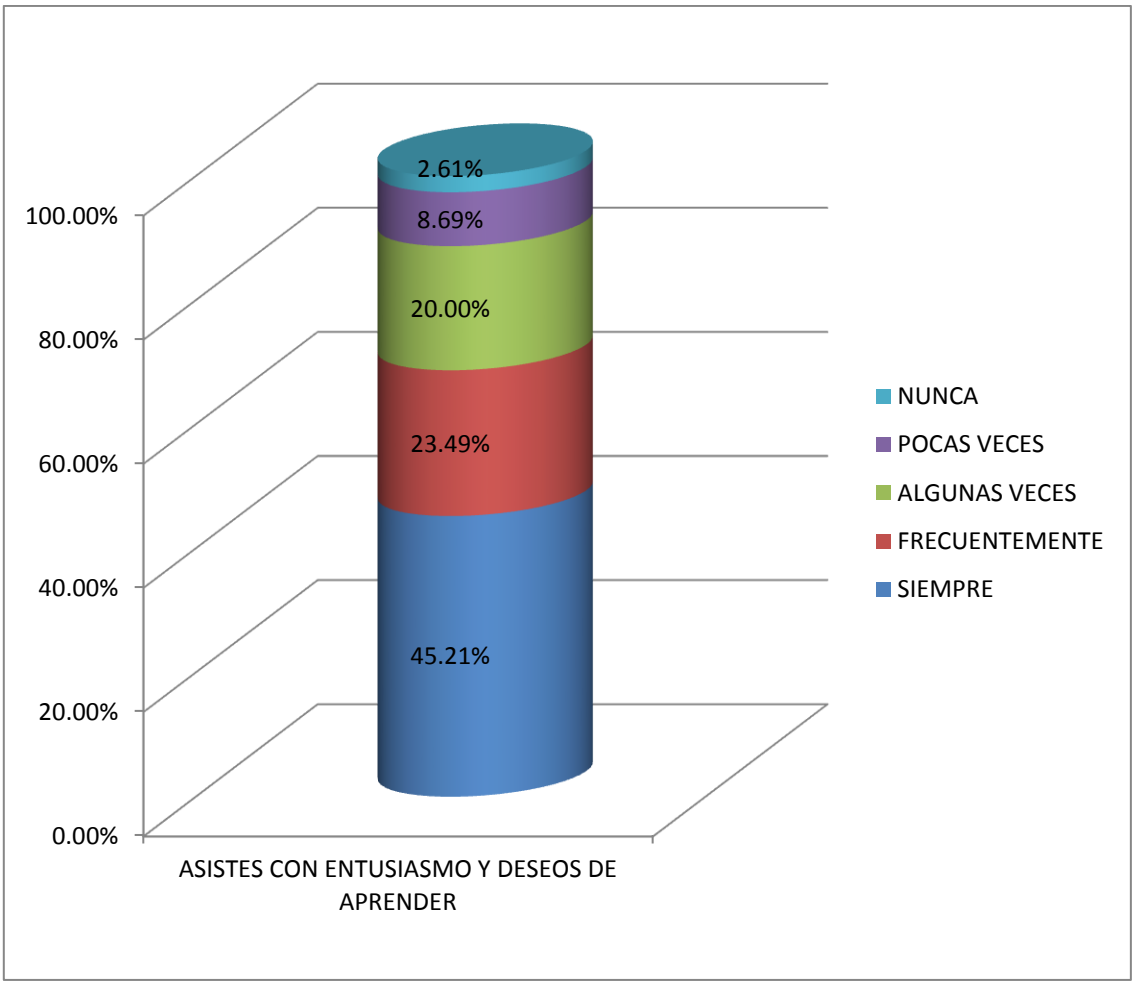


Gráfico 2.

En este grafico aumenta el porcentaje a 68.70% de estudiantes que asisten a su escuela con entusiasmo y deseos de aprender mientras que el 31.30% algunas veces, pocas veces o nunca lo hace. Es importante considerar que un 26.95% que algunas veces, pocas veces y nunca asisten con entusiasmo son básicamente alumnos de segundo y tercer grados.

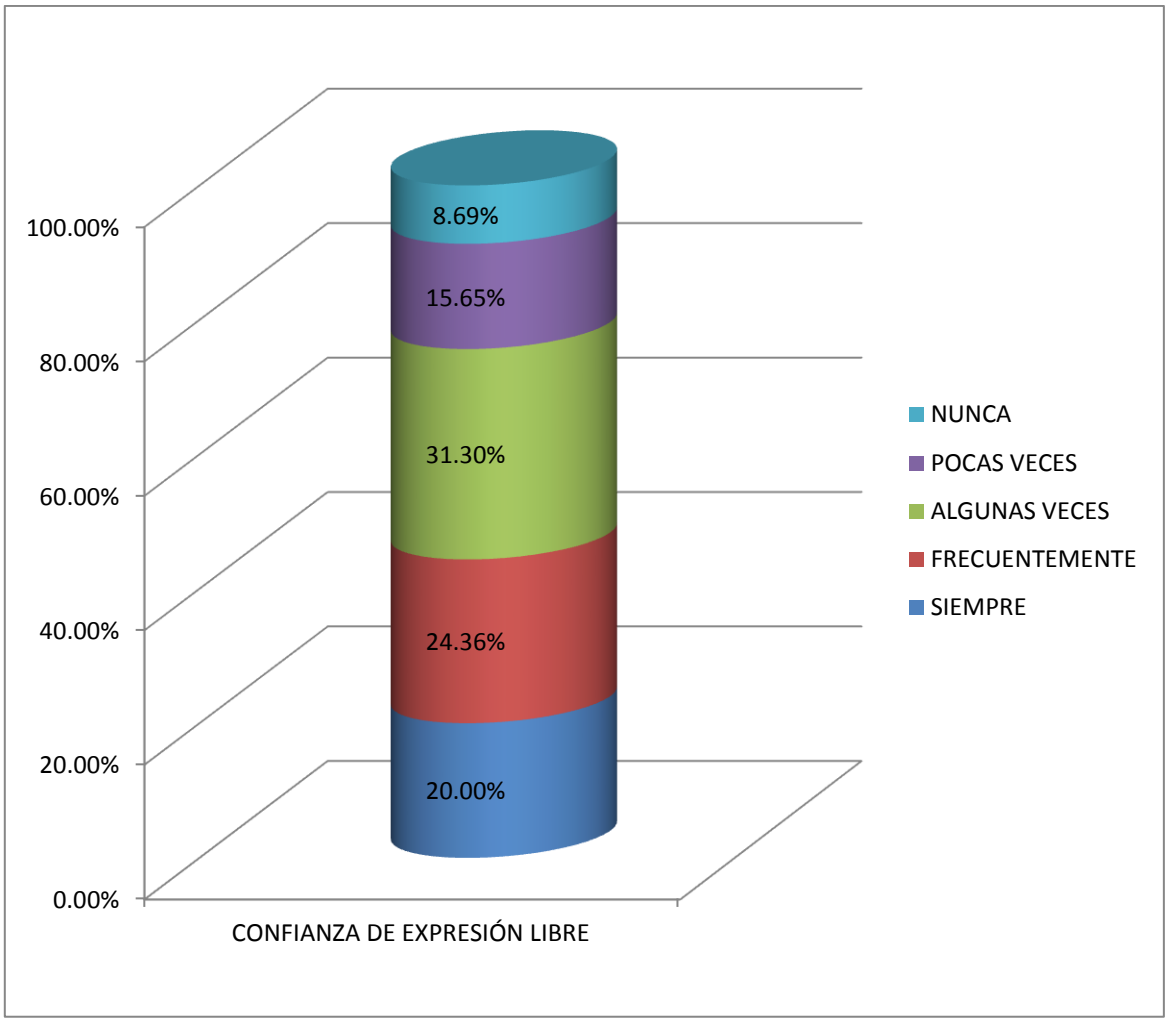


Gráfico 3.

En la opinión de los estudiantes algunas veces, pocas veces y nunca la escuela es un espacio en el que sienten confianza y libertad de expresión aunque el 44.36% señala que esto es siempre y frecuentemente.

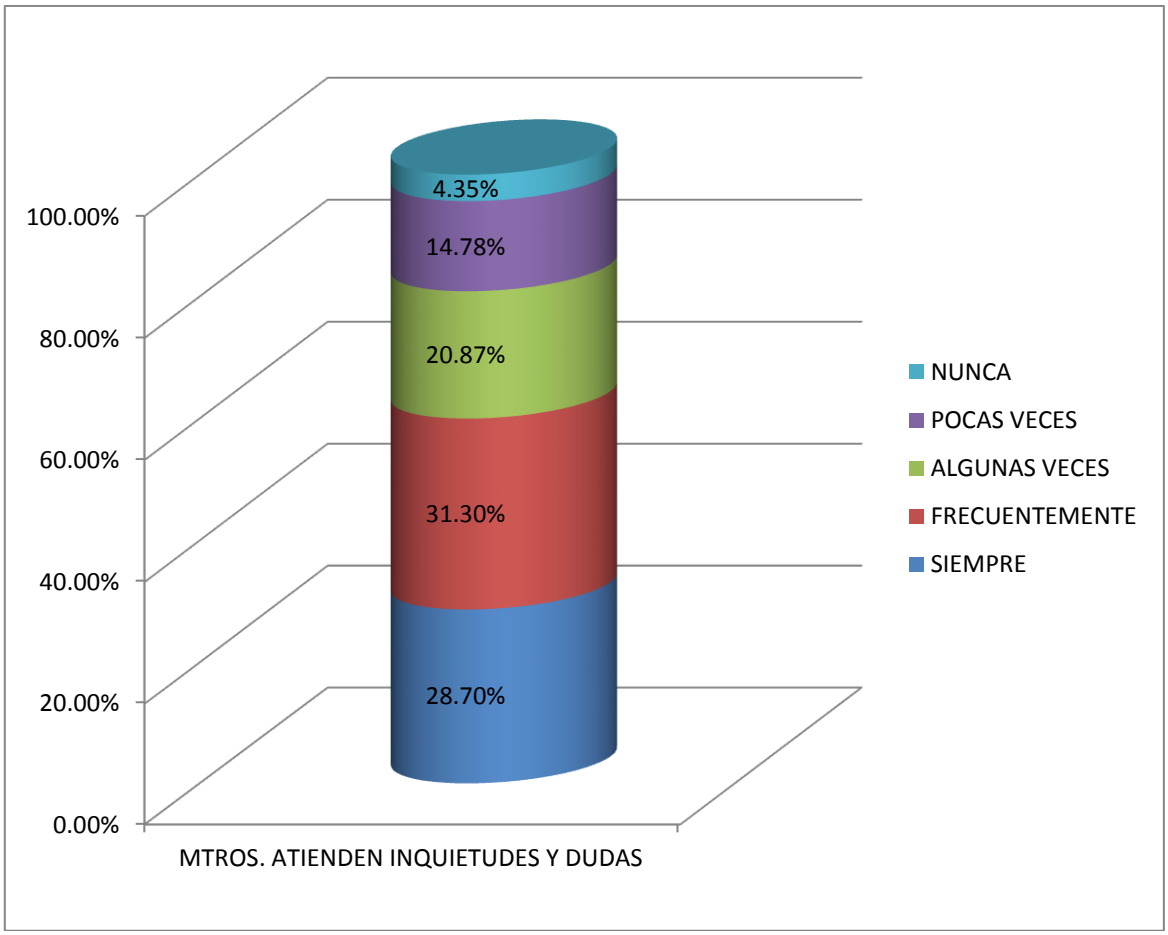


Gráfico 4

Este gráfico muestra la opinión del 60% de los estudiantes respecto de que siempre y frecuentemente los docentes de su escuela atienden sus inquietudes y dudas aunque no es poco significativo el 40% restante que opina que algunas veces, pocas veces y nunca, en menor proporción son atendidas.

Conclusiones

A manera de síntesis, en la opinión de los estudiantes sobre su escuela, resaltan factores organizacionales que están influyendo en el cumplimiento de los objetivos escolares tal es el caso de la limpieza, atención del personal y los materiales y accesorios que no son suficientes para cumplir las tareas cotidianas.

Es considerable la opinión de que la escuela hace esfuerzos por que las clases que toman los estudiantes sean agradables y les resulten aplicables a su vida aunque aún es singificativo el número de opiniones contrarias, lo cual refiere una posibilidad de análisis en los procesos de gestión y organización del aprendizaje.
Las referencias que hacen en su opinión sobre la falta de infraestructura adecuada para la atención de las tecnologías, la educación física y las condiciones de deterioro de las aulas es un factor de gestión que sobresale en la opinión de los estudiantes de 2º y 3er grados; aunado a las condiciones de vandalismo que circunda a la escuela y las manifestaciones de violencia entre compañeros y entre docentes que refieren.

Al opinar sobre las relaciones con el personal se hace referencia a faltas de respeto, indisciplina y mala atención para los estudiantes tanto del personal administrativo como docentes llegando a manifestar, en el espacio de opinión abierto que solicitan cambio de prefecto y de director del plantel así como sanciones a los docentes que faltan con mucha frecuencia y algunos que asisten a cubrir su horario de clase sin la adecuada atención de sus materias ni el cumplimiento de los contenidos y objetivos de la misma.

La convivencia entre estudiantes y maestros se refiere también como regular, afectando la comunicación y el aprendizaje de los estudiantes, se mencionan rasgos de violencia interna y pandillerismo externo a la escuela que inquieta y afecta a los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que en la opinión de los estudiantes la escuela como organización no responde a las características que le deben ser intrínsecas y que a decir de Scott(1998: 17) se integran como un sistema de coordinación de la acción caracterizado por el procesamiento de decisiones, una orientación inicial por objetivos explícitos, un conjunto de normas que lo regulan, una estructura definida de decisiones, relaciones y acciones, la definición de límites entre los miembros, tecnologías para generar un producto a partir de determinados insumos y la interacción y transformación permanente del entorno que incide sobre su estructura y procesos internos.

La opinión de los estudiantes pone también de manifiesto lo que Gimeno Sacristán (2013:78) señala al referirse a la escuela como un espacio de creación de una red de influencias que significa que las instituciones educativas no están solas, sino muy influenciadas y acompañadas por la acción de otros agentes, formando una trama de relaciones que guardan un equilibrio inestable de las fuerzas que cada agente tiene. Un poden de influencia cambiante en cada época, en cada contexto y para cada estudiante.

Hoy, no es que la educación impartida en instituciones se haya debilitado, sino que paradójicamente, por el avance del conocimiento sobre la educación, sabemos que el efecto de la escuela depende de otros factores también y carecemos del pensamiento complejo para comprender el entramado de la educación.

Finalmente lo aquí expuesto forma parte de lo sustancial para la formación de la cuarta vía del cambio educativo propuesta por Hargreaves y Dennis al afirmar que es una vía de inspiración e innovación, de responsabilidad y sostenibilidad que va mas allá de la estandarización, las decisiones dictadas por los datos y la obsesión por los objetivos y permite a los líderes educativos dejar hacer en cuanto a los detalles del cambio.

Referencias.

Blanco Bosco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México, D. F. El Colegio de México.

Cea, D'acona, A. (2001). *Metodología cualitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Madrid. Editorial Síntesis.

Elmore, Richard F. Y Cols. (1999). *Introducción: El cambio de la estructura en las escuelas y "IX". Conclusión: Hacia la transformación de la enseñanza pública" en: La reestructuración de las escuelas*. FCE, México.

Fernández, T y Blanco Bosco, E.(2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 2, No. 1.

Gimeno S. José (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid. Editorial Morata

Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos.* Editorial Morata. Ministerio de Educación, política social y deporte. Madrid, España.

Hergreaves, Andy y Dennis, Shirley.(2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo.* Barcelona. Ediciones Octaedro

Lee, Valerie, et al.(1991). *The effect of the social organization of school on teacher efficacy and satisfaction.Sociology of education*, vol 64, No. 3: 190.Nueva York. Kluwer Academic–Plenum Publishers.

Ponce Grima, Víctor y Macías, Martha Patricia (2006). Configuraciones teóricas de las ponencias de los seminarios sobre gestión educativa. Secretaría de Educación Jalisco. *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos*. *4 y 5 de Diciembre del 2006*

Schmelkes, Sylvia (2009). *Cultivar la innovación*. México. COMIE.

Scott W, Richard (1998). *Los sistemas natural, Racional y abierto de las organizaciones.* Nueva Jersey, Prentice Hall.

Torres, Rosa María (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana.* Cuaderno de viajes. Paidós, Buenos Aires.

Valencia A. Ana Cecilia, et al (2012) *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios.* Guadalajara, Jalisco. Universidad de Guadalajara.

Hewlett-Packard Company

Hoy en día, el tema de la violencia está en boca de todos, ya que no solo se ha convertido en un problema económico y de salud pública sino que además, las secuelas físicas, psicológicas y sociales, pueden llegar a ser irremediables.

Durante la Sexta Reunión de Hitos de la Campaña Mundial de Prevención de la Violencia, la actual secretaria de salud Mercedes Juan López manifestó que, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2013, el costo estimado por la inseguridad y el delito es del 1.3 por ciento del PIB. Lo anterior preocupa ya que refleja que el problema ha crecido desmedidamente y cada vez son mayores los esfuerzos que se realizan para erradicar este problema.

La manifestación de la violencia en el ámbito escolar también ha tenido un aumento importante como se refleja en la publicación "Para entender mejor a las escuelas" donde se señala que en México, 2 de cada 10 estudiantes han participado en peleas con golpes, 1 de cada 10 ha robado o amenazado a otro estudiante; sólo en la ciudad de México, 7 de cada 10 estudiantes dicen haber sido víctimas durante el receso y en el salón de clases. (INEE, 2007)

Si bien es cierto este problema afecta principalmente a los jóvenes involucrados, ya sea en su papel de agresor o víctima, la comunidad y el clima escolar en su conjunto se ve afectados por las conductas agresivas que se ejercen en este espacio, constituido para la formación integral de los educandos.

Aunque la mayoría de las investigaciones y políticas nacionales e internacionales centran este problema en la figura del alumno así como las situaciones que acontecen a su alrededor, poco se aborda sobre los efectos que tiene la violencia escolar en los docentes.

Como señala Costa M. citado en la revista de Filosofía y Psicología:

Por violencia escolar entendemos un comportamiento coercitivo, que tiene la intención de dominar y ejercer el control sobre otro sujeto (del ámbito escolar) y que se da en un contexto interpersonal, pudiendo producir daño físico, psicológico o afectar el ámbito social (Costa, M. 1998).

En este sentido los daños físicos y psicológicos de la violencia escolar, también pueden alcanzar al gremio docente ya que están inmersos en el contexto donde ocurre y además, eventualmente puede ser quienes reciban agresiones de los mismos alumnos.

Las agresiones alteran el ambiente de trabajo escolar, posibilitando que el docente se vea afectado anímicamente. Como señala Fernández (1998):

El afecto y la relación personalizada favorecen la empatía entre el profesor y el alumno, pero, muy a su pesar, toda la carga de responsabilidad y de dirección del conflicto recaen en las espaldas del profesor. Esto produce angustia, ansiedad y frustración por parte de algunos profesores, lo que acaba convirtiéndose en el denominado «estrés» del profesor.

En esta situación, la violencia escolar pone en desventaja tanto a la escuela como a los docentes, ya que además de las actividades escolares cotidianas que tienen que realizar; tienen el plus de trabajar en ambientes de agresividad que merman el trabajo educativo.

Además, la violencia escolar genera un fenómeno llamado disrupción en donde según Delwyn Tattum (1989): en el lenguaje de los profesores se interpreta como un conglomerado de conductas inapropiadas, como son: falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación y agresión, hostilidad y abuso, impertinencia, amenazas, etc.

También se puede mostrar con estrategias verbales como: repetir que se explique lo ya explicado con ánimo de retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente a una instrucción exagerando su cumplimiento, vestir ropas u objetos grotescos, demostrando expresiones desmesuradas de aburrimiento, etc. Citado en Fernández (1988).

Los alumnos esperan que los profesores mantengan orden, les enseñen, sean capaces de aguantar su provocación haciéndose acreedores de su respeto y afecto. Esta tarea evidentemente en ciertas ocasiones agobia al profesor.

Estos efectos de la violencia además de impactar en ánimo del docente, también representa trabas en el desarrollo de las sesiones de trabajo.

Respecto a lo anterior Abramovay, M. (2005) agrega que la violencia, además de tener influencia sobre la calidad de la enseñanza y sobre el desempeño académico, la «atmósfera violenta» de la escuela afecta a la función profesional del equipo técnico-pedagógico.

Sin embargo, el papel del docente como mediador de conductas agresivas resulta ser un desafío que muchas de las veces, solo pone en tela de juicio la eficiencia del docente como profesionista y como neutralizador de la violencia aún y a pesar de que la institución escolar no es un lugar especializado para este fin, ni los profesores cuentan con la formación necesaria para enfrentar efectivamente el problema.

Y es que, la responsabilidad que socialmente se le ha dado no sólo a los docentes sino también a la escuela para resolver problemas de violencia no es poca, al contrario, implica una serie de retos que tienen el objetivo no sólo mejorar la convivencia escolar sino de mejorar la expresión de emociones en todos los ámbitos en donde se desenvuelve el agredido y/o agresor.

Por otra parte, a pesar de la valiosa información que ofrecen los diversos materiales impresos y visuales que otorgan instancias gubernamentales a las escuelas sobre el fenómeno de la violencia escolar, sería importante analizar cuántos y cuáles de estos materiales de apoyo realmente son usados y útiles.

Así mismo, es necesario que se retome y defienda el papel que tiene la escuela y con base en ello, establecer límites sobre lo que la escuela puede y no hacer para minimizar esta problemática.

Si bien es cierto, en repetidas ocasiones se menciona que "en la escuela se enseña y en casa se educa" también es cierto que en la realidad, muchas de las veces la sociedad misma exige que la escuela sea la encargada de realizar ambas funciones; como señalan Tedesco y Fanfani (2002) al docente además, se le asigna el papel de "moralizador", en desmedro de su función técnica de desarrollar aprendizajes.

Es decir, a pesar de que la violencia escolar tenga orígenes familiares, sociales y contextuales; actualmente se ha legitimado que la violencia escolar es un problema a resolver dentro de las escuelas a pesar de que este problema también se exprese y genere en múltiples espacios no escolares.

Como menciona Poupeau (2007, p. 135) "una política educativa –como parece indicarlo la sucesión de planes anti-violencia- se opone una visión que consiste en afirmar que la violencia en la escuela es la violencia de la escuela".

Es decir, las conductas agresivas dentro de la escuela, evidencian el contexto social y la crisis de inseguridad que se vive en la actualidad. Para Londoño y Guerrero (2000) para que un hecho violento se realice tiene que haber transcurrido antes una gran cantidad de eventos (unos dentro del individuo agresor, otros en el ambiente externo), que lo permitan y faciliten.

En este sentido, la violencia en la escuela es reflejo de la sociedad ya que la irresolución de conflictos en la convivencia propicia que se genere un ambiente en el que los sujetos se familiaricen tanto con la violencia, que ésta se llega a adoptar como un fenómeno cotidiano o permitido.

Incluso, algunas de las manifestaciones de agresividad dentro de la escuela además de generar violencia, también incurren en actos delictivos que pueden perjudicar la integridad tanto del agresor como del agredido, sobrepasando así las normas sociales de convivencia.

De hecho, diversos estudios como el informe Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México (2007), presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; han demostrado que éstas y otras acciones, pueden ser realizadas por jóvenes que están involucrados en el consumo de sustancias nocivas, ambientes conflictivos en la familia e incluso algunas de las conductas de violencia pueden estar asociadas a trastornos psicológicos e incluso psiquiátricos.

Por ello, la escuela ha dejado de ser un espacio exclusivo para educar académicamente y se ha convertido en el espacio que reinserte a la sociedad a los jóvenes con problemas de agresión, para que así, en otros espacios sociales se encuentren a salvo de la violencia de los jóvenes.

Ante este problema, resulta indispensable rescatar cuál es el perfil del docente que se tiene, si es el que se necesita para intervenir efectivamente cuando se presente violencia escolar y establecer cuáles son las competencias necesarias para que los efectos colaterales de la agresividad no afecten al docente como persona ni como profesionista de la educación.

En este sentido, la formación inicial de los docentes, específicamente de los normalistas, abre la puerta para identificar el tipo de profesionistas que se están formando, los cuales se integran al trabajo educativo actual.

En el caso de educación secundaria por ejemplo, según lo manifiesta la página web de la Dirección General de Educación Superior Para Profesionales de la Educación (DGESPE) en el 2013, dentro del perfil de egreso del normalista en educación secundaria, se espera que se alcancen las cinco competencias señaladas a continuación:

1. Habilidades intelectuales específicas
2. Dominio de propósitos y contenidos de la educación secundaria

3. Competencias didácticas
4. Identidad profesional y ética
5. Capacidad de percepción y respuesta en condiciones sociales del entorno de la escuela

Estas competencias a su vez desglosan una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que debe adoptar el docente en su práctica educativa. Sin embargo, ninguna de ellas señala que el egresado adquiera mecanismos de intervención oportuna y eficaz en caso de conflictos en la convivencia de los jóvenes estudiantes u otro aspecto que se relacione con el manejo de grupo desde la convivencia.

Y, aunque todos los profesores a nivel secundaria, pueden presenciar o conocer los problemas de violencia entre sus alumnos, en la realidad, estos conflictos muchas de las veces son puestos a disposición de prefectos, tutores o psicólogos quienes resultan ser los "expertos" para atender el problema y para concientizar al alumno sobre los efectos de la violencia escolar.

Sin embargo, ante las problemáticas antes narradas, surgen como respuesta el profesionalismo y la profesionalidad del docente. Ambos conceptos reflejan las estrategias que el docente emplea para minimizar sus posibles limitaciones en el saber y en el hacer frente a los retos que se susciten para desempeñar sus funciones adecuadamente.
Para la UNESCO (2007) el profesionalismo es un proceso continuo que desarrolla las capacidades para "aprender a aprender" y "aprender a enseñar" y la profesionalidad es el cumplimiento responsable de la misión asignada por la sociedad a los docentes.

En este sentido, como lo señala Marcelo (2007), es conveniente pensar en profesores adaptativos. Profesores con profesionalismo que adecuen sus prácticas y conocimientos a los cambios sociales.

Sin embargo, esta adaptación requiere de una actitud indagadora sobre la práctica ya que sólo a través de ella se lograrán identificar las adecuaciones que son necesarias realizar para atender de forma certera la violencia escolar y a su vez, minimizar los efectos personales y profesionales que pueda provocar en el docente.
En relación a esto, Cochram Smith, M y Litle S. L. menciona:

La actitud indagadora hacia la práctica, debe ser crítica y transformadora, una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes, sino también el cambio y justicia sociales y el crecimiento individual y colectivo de los profesores. (Cochram Smith, M y Litle S. L. 2003 p. 66).

Estas adecuaciones anteriormente señaladas, no sólo debe hacerse cuando se presenten cambios en las políticas, reformas, estatutos, normas o en el aspecto económico, sino también adecuar las prácticas frente a los cambios en las estructuras cognitivas de las nuevas generaciones, así como cambios de conducta que se modifican a medida que la cultura misma cambia.

Lo anterior puede apoyarse con la formación profesional ya que a través de ella se busca que el docente adquiera nuevas habilidades y conocimientos, refuerce los adquiridos y mejore su práctica.
Sin embargo, como lo señala Sandoval (2009), interesa pensar en la formación de los formadores en una perspectiva que rebase el "deber ser", y ello implica considerar tanto sus ámbitos reales de trabajo como lo específico de su función docente: enseñar a enseñar.

En el caso de la violencia escolar, es indispensable establecer las acciones que le corresponde a la escuela emprender y las que corresponden a la familia o a otras instancias responsables.

Por tanto, la formación docente como uno de los elementos que componen el profesionalismo y la profesionalidad del docente, requiere de una nueva significación que motive al docente a mejorar su práctica educativa y simultáneamente reducir los índices de violencia así como los efectos negativos en el docente, sin que esta formación signifique un elemento más de estrés o desánimo.

De esta manera se establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, que deberá realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional (Imbernón, 1999:183, citado en Flores 2003).

A su vez, dentro de esta travesía es vital la evaluación en los procesos de formación; de esta manera, se puede precisar el impacto de la formación en desempeño del docente.

En miras de un mejor clima escolar, la reflexión individual sobre la práctica educativa de los diferentes actores formativos, promoverá mejores acciones que centren sus esfuerzos en formar integralmente a los ciudadanos.

Bibliografía consultada

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 53-66.

Abundez, G. M. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Investigación, 13(39), 1195-1228.

Cochram Smith, M y Litle S. L. (2003) Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A. y Millar, L. (eds.), La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.

Fernández, I. (1998) Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.

Flores Talavera, G. (2003). Formación de educadores holistas. El desarrollo de habilidades docentes y los procesos de trasferencia. Tesis doctoral. ULSAG. Guadalajara, Jalisco.

García, M. A. A., Abundez, G. M., & Martínez, A. O. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México.

Guajardo, E. S., Páucar, M. A. V., & Quezada, M. T. M. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. Límite: *Revista de filosofía y psicología*, (15), 39-60.

Informe Instituto Nacional de Evaluación Educativa. "Para entender la violencia en las escuelas", México, 2007.

Luis, J., Londoño, J. L., Gaviria, A., & GUERRERO, R. A. (Eds.). (2000). Asalto al desarrollo: violencia en América Latina. IDB.

Marcelo, Carlos (2007) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* Barcelona: Octaedro.

Poupeau, F. (2007) *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital escolar.* Argentina: Ferreyra Editor. P. 135.

Sandoval, E. (2009) Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte. México.

Tedesco, J. C., & Fanfani, E. T. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento de discusión , 57.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos (2007) UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

LA COMUNIDAD, LA CULTURA ESCOLAR Y PROCESOS DE GESTIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA.

MARÍA DEL REFUGIO CASTILLO VERA.

Estudiante la Escuela Normal Experimental de Colotlán

RESUMEN

En este escrito se presentan, asuntos sobre la cultura escolar, contexto, gestión, organización institucional, procesos de interacción pedagógica dentro del aula de clases, prácticas ritualizadas, ritos, entre otros asuntos, la información se obtuvo, por medio de diferentes instrumentos de investigación, como lo son: entrevistas, grabaciones, observaciones, al tener esta información se realizaron, análisis de diarios, registros ampliados, pero todo esto gira alrededor de esta cuestión: ¿Cómo la comunidad, la cultura escolar y procesos de gestión influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje? para después realizar la producción en forma de ensayo respondiendo a la pregunta ¿Por qué está pasando?.

Así mismo al llevar a cabo estos análisis, se detectó una problemática, la cual me remito a exponerla ¿Cómo hacer para que el alumno desarrolle y mejore su proceso de lectoescritura?, que conllevo a desarrollarla y presentar los diferentes argumentos, del porque se había seleccionado, la cual fue: el proceso de lectoescritura, se exponen motivos, argumentos y como se intervendrá para atender este problema, así mismo las causas y consecuencias que tendrá a corto y largo plazo. Cabe mencionar que la información que se muestra corresponde, a la Escuela Bicentenario de la Ciudad de Tlaltenango de Sánchez Román, del Estado de Zacatecas.

PALABRAS CLAVE: Cultura escolar, Contexto, Gestión, Practicas ritualizadas, Reglas de secuencia, Proceso de Lectoescritura

Esta Ponencia se realizó con los instrumentos de investigación como lo son, registros ampliados, entrevistas, diarios, notas de campo, grabaciones, audios y observaciones, que ayudaron o más bien tuvieron la mayor influencia para elegir la pregunta de investigación, con el objetivo de dar a conocer los procesos de interacción pedagógica dentro del aula de clase, cultura escolar, contexto, gestión, organización institucional, practicas ritualizadas, ritos, entre otros asuntos, ya que el principal propósito es identificar una problemática para, realizar la intervención.

Las visitas que se realizaron en la primera jornada de inmersión a los ambientes de aprendizaje y adecuaciones curriculares, tuvieron como objetivo describir, comprender explicar con mayores argumentos la manera en que las escuelas se vinculan con la comunidad, de igual forma se obtuvo información acerca de la gestión, organización institucional, con ello podremos analizar la forma en que se distribuyen las funciones, comisiones, tiempos, recursos, tareas entre los docentes, los directivos, las autoridades educativas, así como los padres de familia, finalmente y como prioridad se describieron y analizaron los procesos de interacción dentro del aula de clase, respondiendo a la cuestión: ¿Cómo la comunidad, la cultura escolar y procesos de gestión influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Esto conllevo a realizar prácticas de ayudantía, es decir colaboramos y tuvimos intervención de manera indirecta en las actividades cotidianas del trabajo docente; esto es realizamos actividades como: organizar el grupo, elaborar materiales didácticos, revisión de las diferentes actividades, que se llevaron a cabo dentro del grupo como: tareas, productos entre otros, esto implico tomar notas de campo y elaborar diarios.

Al analizarlos y llevar a cabo el trabajo de investigación se hizo siguiendo una metodología etnográfica tomando como referencia la siguiente pregunta la cual oriento la búsqueda: ¿Cómo la comunidad, la cultura escolar y procesos de gestión influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje?, de acuerdo con Geertz, consiste en desentrañar las estructuras de significación o códigos establecidos, así mismo se interesa por lo que la gente hace, formas de comportarse e interactuar, teniendo como objetivo una descripción densa, comenzamos delimitando el espacio empírico, así mismo seleccionando las técnicas e instrumentos, realizando la investigación mediante una observación participante como observador, se utilizan herramientas como la videograbación, para rescatar lo importante, y posteriormente se completará, diario, y registro ampliado,

Al realizar los diarios, se analizaran subrayando con diferentes colores las situaciones o incidentes que parezcan importantes, así mismo se le designará un código que describirá lo que está sucediendo, este procedimiento se realizará en todos los diarios, después esos códigos se agruparan con el siguiente criterio: que corresponda a características similares, para después establecer una categoría que nazca de nuestros conocimientos y proceda a tener un argumento teórico, esta información se concentra en una tabla de tres columnas.

Se eligió la etnografía, ya que esta se refiere a una descripción densa, lo cual en los análisis, que se realizan, consisten en desentrañar estructuras de significación o códigos establecidos, en este caso la cultura escolar, cultura escolar, contexto, gestión, prácticas ritualizadas. El papel del alumno o del etnógrafo, se encarga de una multiplicidad de estructuras, conceptuales y complejas, ya que muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, no explicitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después, que es el proceso que se lleva a cabo en este ensayo interpretativo.

Lo que se trata es hacer etnografía, en el sentido de tratar de interpretar un texto, de algo que nos llame la atención, ejemplo: comentarios tendenciosos, entrevistas, observaciones, entre otros, como se lo maneja Geertz en su obra: El etnógrafo inscribe discursos sociales, los pone en escrito, redacta e interpreta. La descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlos en términos susceptibles de consulta. Y el objetivo de este ensayo es presentar interpretaciones culturales

Después de realizar este procedimiento se comenzará con el ensayo interpretativo, respondiendo a la pregunta: ¿Por qué está pasando?, lo cual me remito a desarrollarlo:

Antes de iniciar con los procesos de interacción se visualizó el contexto escolar e infraestructura, con la finalidad de partir de lo general a lo particular, y darnos cuenta de las múltiples relaciones que a la práctica docente se le atribuyen, y encontrar la dificultad y complejidad que entraña este proceso; es por esto que comienzo de la infraestructura, este punto fue concedido (Castillo, Diario Personal, 19 de Septiembre de 2013)

sus instalaciones son nuevas, está rodeada de malla ciclónica, cuenta con una cancha y un patio cívico, seis aulas y una de espacio administrativo, dos baños niños y niñas, el material con la que está construido es de ladrillo, las aulas son nuevas tienen ventilador, el mobiliario se encuentra en buenas condiciones, pero con muy poco de material didáctico.

Uno de los temas importantes es hablar de la gestión, se realizaron entrevistas al director donde comentó que se participa en los diferentes programas, y esto fue lo que respondió: (Castillo, Entrevista personal, 19 de Septiembre

de 2013)

1.¿Cuáles son los programas educativos en los que participa la escuela y en qué consiste cada uno de ellos?

Programa escuelas de calidad, consiste en que el gobierno estatal y federal en conjunto da una ayuda para la compra de material didáctico, compra de computadoras, algún material para los salones, equipamiento, cañones, aparatos de proyección.

Se pide una cooperación de peso por peso, por cada peso que aporten los padres de familia, el gobierno aporta otro más, pero ahora si los padres no aportan nada, no se les exige. Pide participación de los padres de familia.

Programa Escuelas Seguras, donde hacemos un trabajo donde organizamos acciones que permitan la seguridad de los niños, que estén bien cerradas las puertas, todo para que no se produzca ningún accidente. Programa federal.

3. ¿Qué proceso se llevan a cabo en las gestiones?

Se realizan oficios para la petición de materiales, equipamiento o servicios que requiera la escuela. En los programas se realizan proyectos que se formulan de manera colegial, mediante la participación de el director, maestros y padres de familia.

Esta palabra considero que es uno de los tantos ejes vertebradores que tiene una escuela, para que tenga un buen funcionamiento ya que como lo menciona: "Gestionar es definir objetivos y medir resultados, administrar recursos buscar la eficiencia. Se trata de un nivel dirigido a garantizar previsibilidad, racionalidad y responsabilidad por los resultados." (Romero, 2004, p. 11). Por lo cual me remito a decir que para realizar esta tarea, se ocupa un trabajo colegiado tanto de docentes como de padres de familia y alumnos, y hacer que este proceso se realice con responsabilidad y lo primordial se obtenga buenos resultados, con el propósito de elevar la calidad educativa de dicha escuela.

Otro de los aspectos relevantes son los llamados ritos o prácticas ritualizadas contrastándolo con lo que dice Mercado Cruz: "Se trata de prácticas históricamente conformadas que se reproducen una y otra vez y que constituyen el sedimento de una cierta forma de eticidad" (Cruz, 2011, p. 71) en la escuela Bicentenario mediante las observaciones se encontraron Ritos como: toque de entrada, formación, indicaciones del profesor o director en las diferentes formaciones; fragmentos del diario: (Castillo, Diario Personal, 04 de Octubre, 03 de octubre y 19 de septiembre del 2013)

Se dio el toque de entrada a las 8:00 a.m., los niños de cada grupo se forman en el patio cívico frente a algunos salones y un maestro da indicaciones como: en descanso! Ya! y después pasan al salón.

Se dio el toque de entrada a las 8:00 a.m., los niños de cada grupo se forman en el patio cívico frente a algunos salones y un maestro da indicaciones.

Se dio el toque de entrada a las 8:00 a.m., los niños de cada grupo se forman en el patio cívico frente a algunos salones y un maestro da indicaciones y después pasan al salón.

Al finalizar pasamos a los salones y esto fue lo que encontré:

Pude percatarme que los comienzos de clase o iniciación de las diferentes situaciones didácticas son repetitivas, día con día esto enfocado a la asignatura de español, ya que el maestro siempre apertura la clase leyendo un cuento, preguntándoles de que trato asimismo extrayendo una oración para que los alumnos la escriban primeramente en su cuaderno y por consiguiente con su abecedario móvil, esto tiene ventajas y desventajas.

Uno de sus beneficios es que apuesta a que interactúen con su abecedario móvil, conozcan e identifiquen letras mayúsculas, minúsculas, así como los diferentes sonidos de cada una de ellas, y algo que considero de suma importancia es que comiencen a desarrollar su comprensión lectora, ya que en el período de cuestionarlos compromete a que los alumnos proporcionen y tengan una mayor atención al momento que el docente se encuentra presentando el cuento.

Las desventajas que noto es que por parte de los alumnos ya no existe la curiosidad ni la motivación de que actividad diferente elaborara el maestro, puesto que esto lo realiza de una manera rutinaria, y es con lo que inicia la jornada del día.

Al intervenir por los pasillos del salón, me di cuenta que la mayoría de los niños manipula y conoce las letras del abecedario, pero también existen aquellos niños que se les complica el modo de iniciar las oraciones, noto que existe muy poca limpieza en sus trabajos, cuando utilizan su cuaderno. Los tiempos o reglas de secuencia no son respetados ya que no exige un tiempo determinado a los alumnos para que realicen las actividades. Muestro fragmento del diario: (Castillo, Diario Personal, 03 de Octubre de 2013)

(duración de actividad 30 minutos) // Al estar caminando por los pasillos del salón y observar a los niños encontrando las palabras, pude captar que la mayoría lo realiza con facilidad, pero hay tres niños que aun no, y ocupan de una atención especial, así mismo los niños son muy inquietos, falta limpieza en sus trabajos, exigencia por parte del profesor//

Para continuar con la clase, retoma el uso de conocimientos previos, esto permite al alumno tener una idea general de lo que se tratara la sesión, es importante recalcar su objetivo ya que: "Los docentes están pendientes de que los estudiantes construyan sus propios significados, comenzando con las creencias, los conocimientos y las prácticas culturales que traen al salón de clases." (Bransford, 2007, p. 8)

En este caso el tema es el reglamento, los cuestiona, y así mismo vuelve hacer uso del abecedario móvil, el maestro escribe algunas de las reglas en el pizarrón y en conjunto con ellos, las van formando con su abecedario. Estas actividades son llamadas permanentes las realiza para avanzar en el proceso de lecto-escritura, eso me comentó el Profesor, y como se menciona en el Plan de estudios, éstas "Permiten modelar, orientar, revisar y adecuar los procesos de escritura y lectura de sus alumnos, propiciando la adquisición de la lengua escrita."

Estas actividades se llevaron un lapso de dos horas. En la asignatura de matemáticas los dos días que observé, trabajo con el tema de la Tiendita, donde recortaron billetes y monedas que venían en su libro de texto en la sección de material recortable, esto los llevó aproximadamente una hora. Al maestro se le complica mucho mantener la atención de los alumnos ya que observé que sus periodos de atención son muy cortos. Para iniciar

con la siguiente actividad vuelve hacer uso de los conocimientos previos, donde Vigotsky lo nombra como zona de desarrollo real, que se refiere a la capacidad de resolver independientemente un problema o simplemente lo que el sujeto puede realizar solo.

Para Vygotsky, (Hernández 1997) los procesos de desarrollo no son autónomos, ya que en los procesos educativos la enseñanza debe coordinarse con el desarrollo del niño (en sus dos niveles real y potencial, aunque sobre todo este último) para promover niveles superiores de avance y autorregulación. La zona de desarrollo próximo está determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema. (p. 9),

Con este argumento teórico él hace preguntas como: ¿Han ido a la tienda a comprar? ¿Saben cómo se maneja la compra y venta de dulces, juguetes? Entre otras, los diálogos entre alumno y maestro o interacciones son muy escasos ya que el profesor da su clase y su objetivo es que realicen los trabajos y calificar.

En las observaciones se enfoca más en el proceso de lecto-escritura, la mayor parte de la jornada de trabajo la emplea en español, y los diferentes trabajos tienen el mismo objetivo. Ya que como está plasmado en el plan de estudio (2013)

Los alumnos logran leer en forma autónoma una diversidad de textos con múltiples propósitos: aprender, informarse o divertirse; emplean la escritura para comunicar ideas, organizar información y expresarse. Entienden que leer y escribir requiere adoptar modalidades diferentes, de acuerdo con el tipo de texto que se lee o el propósito con el cual se escribe. (p. 18)

Al concluir con los análisis de los diferentes instrumentos, y al tener los primeros acercamientos al aula, me permitió promover un clima de confianza y desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, establecí relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programa. Pero algo muy importante me enfrente con dificultades, ya que en las primeras dos visitas que tuve, no estaba el maestro titular, esto me llevo a enfrentar el grupo, conocerlo, interactuar con los alumnos.

Pero mi problema fue que no llevaba actividades planeadas, ya que en esas visitas aun no estaríamos frente a grupo, pero no niego que fue una experiencia diferente a la de mis compañeros y a la vez compleja, que me permitió darme una pequeña pincelada de lo implica ser docente; me enfrente con problemas de disciplina que nunca pensé que con alumnos de primer grado estuvieran.

La elección de un tema de interés

Conocer al grupo de una perspectiva diferente, saber que estar al pendiente de aproximadamente 30 niños, no es una tarea fácil y que promover un aprendizaje, implica de esfuerzo y dedicación, ahora mi reto es promover un ambiente de aprendizaje centrado en el que aprende ya que éste incluye, *John D. Bransford, (1999)*

Sobre todo, a maestros que están pendientes de que los estudiantes construyan sus propios significados, comenzando con las creencias, los conocimientos y las prácticas culturales que traen al salón de clases. Si la enseñanza está concebida como la construcción de un puente entre un tema y el estudiante, los maestros centrados en quien aprende mantienen una mirada constante en ambos extremos del puente. Los maestros intentan tener una idea de lo que los estudiantes saben y pueden hacer, así como de sus intereses y pasiones, de lo que cada estudiante sabe, le preocupa, es capaz de hacer y quiere hacer. *(p. 12.)*

Así mismo enfocarme en aquellos alumnos que aun en su proceso de lecto-escritura no se encuentran dentro del estándar, ya que como se menciona en mis análisis, existen ciertas dificultades, que quizás no la tienen la mayoría de los alumnos pero que si es importante que todos estén, aun nivel educativo, así mismo logren y desarrollen las competencias que el plan y programa marca, ya que este proceso de lecto-escritura enseñanza aprendizaje, será uno de los más importantes y que tendrán un reflejo en su futuro.

Toda esta historia como futura docente nos compromete a que nuestro trabajo tiene como objetivo no sólo el guiar el conocimiento educativo, ya que se exterioriza en el ámbito social, donde no solamente se involucra al alumno en su formación académica, también es un ámbito de introducción primaria con la sociedad, en su relación con padres de familia y comunidad en general, es decir se tiene el compromiso y la responsabilidad de tener que realizar un trabajo colaborativo en el desarrollo del niño, y formar un alumno con valores que le den una buena calidad de vida no solo en un ámbito familiar también social, ya que como se menciona anteriormente las dificultades se presentan en la conducta y el proceso de lectoescritura.

De la misma forma conocer diferentes tipos de contextos, y estar consciente de lo que se afronta, y no olvidar que los cambios en las sociedades son constantes e inevitables, y tener claro que el mundo en el que nos desarrollamos se forma de exigencias y de competitividad, por ende un programa de formación docente implica para los maestros un perfeccionamiento continuo.

A continuación se delimito el problema que se encontró en los análisis, el tema que escogí para intervenir en la tercera jornada de práctica, fue el proceso de lecto-escritura delimitado en la siguiente pregunta, ¿Cómo hacer para que el alumno desarrolle y mejore su proceso de lectoescritura?, para definir este tema se analizaron los registros ampliados, y se realizo un ensayo descriptivo donde se desarrollaron las categorías encontradas, así mismo respondiendo la siguiente pregunta: ¿Por qué está pasando?, al concluir este proceso de análisis/reflexión me conllevo a tener que elegir el tema, que es el que mencione anteriormente.

Adopte este contenido por bastantes cuestiones, una de ellas fue porque mi grupo designado es primer año, ya que como sabemos es el periodo donde se le tiene que dar mayor énfasis a este proceso, que consta de tres etapas previas al uso del sistema convencional de escritura, en segundo término es que existen alumnos que muestran ciertas dificultades que quizás no la tienen la mayoría de los alumnos, pero que si es importante que todos estén, aun nivel educativo, y así mismo logren y desarrollen las competencias que el plan y programa marca.

En el siguiente Fragmento del diario, se distinguen dos colores, representado por dos categorías, el morado indica la iniciación de la situación didáctica y el verde actividades permanentes (Enfocado al proceso de lectoescritura) Y ese punto fue concedido (Castillo, Diario Personal, 03 de Octubre de 2013)

y comenzó la clase contándoles un cuento, los niños le ponen atención, algunos sacan su libreta y comienzan a escribir, al termino del cuento pregunta: ¿Qué les gusto del cuento?.... comienza a cuestionarlos, existen diferentes respuestas de los niños, de lo que comentaron extrae una oración y para escribirla; la comienza a deletrear, para que los niños reconozcan las letras, la oración fue la siguiente: Esmeralda bailo a Quasimodo, después que los niños la escribieron en su cuaderno, me pidió ayuda para revisar las oraciones //la mayoría de los niños la escribió, pero algunos se les complica, el modo de iniciar y su limpieza en los trabajos//. Algunos niños no están poniendo atención.

Como podemos observar, aquí se encuentra una de las evidencias y justificación por el cual elegí este

tema. Para poder intervenir en este problema, me enfocare en el eje de la transversalidad, es decir que atraviesan el currículo, articulando los temas de las diferentes áreas de formación o asignaturas; esto tiene como propósito favorecer una educación integral, ya que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes y valores; de este modo. En este caso sería Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, seguido del campo formativo lenguaje y comunicación.

Desde mi punto de vista y por medio de las observaciones supongo que algunas de las causas por las que existe este problema es por él: desconocimiento de estrategias metodológicas, la escasa interacción maestro-alumno, falta de material didáctico, bajo conocimiento de plan y programa, y algo muy importante la falta de planeación, al platicar con el docente me comentaba que ya hace bastantes años que no realiza una planeación por motivo de que, tiene varios años dando el grupo de primer grado, lo que conlleva a estas consecuencias: realizar prácticas rutinarias por parte del docente, que exista un descontrol del grupo, no es propicio el ambiente de aprendizaje, y la falta de innovación.

Considero que es de suma importancia, atender este problema ya que es la base para que el alumno, adquiera un proceso de lectura e interpretación de textos, desarrolle la producción de textos escritos, orales, así mismo la participación en eventos comunicativos, y tenga conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, por añadidura obtenga actitudes hacia el lenguaje, esto enfocado en el ámbito académico y como se menciona en el plan de estudios p. 24, 2011: "Con el trabajo en esta asignatura se espera que los alumnos desarrollen *competencias comunicativas*, concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo."

Por otra parte si no se toma importancia en este tema, podríamos causar grandes daños o trastornos en el alumnado, como por ejemplo: el abandono de la escuela, el disgusto de esa materia, entre otras… Es por ello que me remito a atender este problema, que quizás no es el único que prevalece en el salón de clases, pero estoy consciente, que si se hace frente podrían evitarse infinidad de cuestiones tanto académicas, como sociales y familiares.

Conclusiones

Como se puede observar en el escrito, el proceso se presenta de lo general a lo particular, lo cual eso conllevo a realizar la técnica del embudo, esto permito que el análisis fuera focalizado a los procesos de interacción dentro del aula de clases, que era nuestro propósito. Al concluir con este proceso de análisis reflexión eh investigación se detectó un problemática, y la expongo a manera de cuestión: ¿Cómo hacer para que el alumno desarrolle y mejore su proceso de lectoescritura?, esto permitirá tener mayores argumentos para en la tercer visita de inmersión al trabajo docente.

Así mismo enfocarme en aquellos alumnos que aún en su proceso de lecto-escritura no se encuentran dentro del estándar, ya que como se menciona en mis análisis, existen ciertas dificultades, que quizás no la tienen la mayoría de los alumnos pero que si es importante que todos estén, aun nivel educativo, así mismo logren y desarrollen las competencias que el plan y programa marca, ya que este proceso de lectoescritura enseñanza aprendizaje, será uno de los más importantes y que tendrán un reflejo en su futuro.

Y aún más comprometerme con la profesión y estar pendientes de que los estudiantes construyan su propio conocimiento, iniciando de las prácticas culturales que llevan al salón de clases.

Bibliografía

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas.* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.

Mercado, E. (2007). Ser *maestro. Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal.* (pp. 45- 99). México: Plaza y Valdés.

Bransford, J. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela* (p.12) México.

Secretaría de Educación Pública (2013) Plan de estudios.

Fernández, E. M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro.* (pp. 108-178). Madrid: Morata.

La importancia del liderazgo directivo, para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.

Omar Alejandro Rubio Mendoza.

Profesor de Educación Especial

"Resulta difícil encontrar docentes que acepten haber fracasado en su oficio de enseñar, porque tienen varias y muy variadas justificaciones para justificar el fracaso." Reflexión personal.

Resumen

Actualmente a nivel mundial, no solo nacional o local, la lucha constante por desarrollar la inclusión educativa, por desarrollar escuelas para todos es una influencia cada vez más fuerte en el ámbito social y educativo la cual ofrece para todos los seres humanos mejores oportunidades de convivencia y participación.

La presente ponencia da a conocer la investigación realizada en torno al liderazgo directivo como filón principal para el apoyo de los docentes especialistas y para la mejora de la atención de los alumnos de esta zona, en relación con el enfoque de la inclusión educativa, con el firme objetivo de recabar evidencias que permitieran tener un panorama general respecto a las áreas de mejora de dicha zona escolar especial, las cuales a su vez fueran pioneras para la formulación de estrategias en apoyo de los propios directivos docentes y sus especialistas, estrategias que fortalecieran el proceso y desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.

Esta investigación se conforma de los apartados siguientes: Indagación con los directivos docentes y especialistas acerca de su conceptualización sobre el significado de inclusión educativa, (escuelas para todos). Indagación acerca del dominio de metodologías con las que se apoyan a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación. Indagación del rol de funciones de apoyo y seguimiento de los directivos docentes en apoyo a la capacitación y actualización de sus compañeros especialistas.

Presentación:

En este texto, rescato las principales ideas y experiencias respecto al trabajo que realizan directoras de una zona escolar de educación especial, experiencias benéficas, las cuales espero puedan ser punto de apoyo para los directivos docentes de todos los niveles de educación básica y que les permitan generar estrategias relacionadas con mejorar su liderazgo académico, un liderazgo para beneficio de futuras acciones que apoyen al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.

Contexto

La presente experiencia se sitúa en una zona de educación especial, ubicada geográficamente en el estado de Jalisco, llamada Zona Valles, zona conformada por diferentes municipios como lo son: Ameca, Tala, Amatitán, El Arenal, Etzatlán y Teuchitlán, municipios en los cuales la zona de educación especial ya mencionada, atiende con dos modalidades de servicio, CAM y USAER, contando con 9 CAMS (Centros de Atención Múltiple) y 4 USAER (Unidades de Servicios de Apoyo Educativo a la Escuela Regular) dichos centros de trabajo cuentan con 7 directores encargados y 6 directores con clave. Todos pertenecientes al sistema federalizado y a la Secretaría de Educación Pública de Jalisco.

Los centros de trabajo antes mencionados cuentan con plantillas de especialistas en diversas áreas, comunicación, maestros de apoyo en problemas de aprendizaje, trabajo social, psicólogos, discapacidad intelectual, maestros de taller, secretarias administrativas, niñeras e intendentes. La actividad principal que realizan estos centros de educación especial es la atención de alumnos con barreras para el aprendizaje, desde un enfoque inclusivo (escuelas para todos).

A estos centros de trabajo asisten alumnos de diferentes estratos sociales, los cuales en muchos de los casos se trasladan de poblaciones indistintas de las cabeceras municipales en donde están enclavados los CAM y las USAER ya mencionados.

Actualmente en los diferentes centros de trabajo que conforman la zona especial donde se está llevando la presente investigación se atienden 1,300 alumnos de los cuales 393 presentan algún tipo de discapacidad, la mayoría de los alumnos que se atienden se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, la mayoría de ellos pertenecen a familias, en muchas de las ocasiones disfuncionales, con marcados problemas económicos, pertenecientes a diferentes zonas rurales por lo que trasladarse a los diferentes centros para su atención muchas de las veces se dificulta, estas situaciones de vulnerabilidad ocasionan que muchos de ellos no asistan constantemente a la escuela y que vivan en situaciones de desatención, a esto se le aúna la propia situación personal de los padres y su sentimiento de duelo, culpa y no aceptación de su propia realidad.

Los centros de educación especial de esta zona han realizado durante varios años diferentes acciones en pro de apoyar y atender las necesidades de los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, desde un modelo de integración, con tintes asistenciales, se han logrado buenas cosas, pese a ello se requiere pasar de un modelo de integración, al modelo actual que se busca a nivel nacional y mundial, modelo que busca ser el filón que acoja con más precisión a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, dicho modelo es el modelo de inclusión.

Problema

Gran parte de la identidad profesional de un centro educativo depende no solo de la valoración social que se perciba, también depende del tipo de liderazgo directivo que se lleve a cabo dentro de las instituciones.
Las observaciones realizadas en las visitas de asesoría permitieron darnos cuenta que la profesión del directivo docente se enfrenta a una desestabilidad, a una crisis de inseguridad a una carencia de capacidad de liderazgo académico y de identidad profesional, estos sentimientos que se encuentran totalmente relacionados.

La confianza permite a los directivos docentes tener seguridad en sus acciones a desarrollar, mejora la capacidad académica, apoya a desarrollar estrategias que le permiten enfrentar con más fuerza los obstáculos o barreras que están impidiendo el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos y a los propios riesgos que conlleva su profesión, la confianza, la capacidad de liderazgo académico y la madurez de identidad profesional, reducen la ansiedad, permiten al líder directivo emitir y tomar juicios equilibrados, permite la permeabilidad de la innovación educativa dentro de su centro educativo, además que garantiza el acierto a las nuevas condiciones de la enseñanza y contribuye a la auto estima profesional.

Los registros de visita y de retroalimentación muestran la sintomatología en esta zona escolar donde se refleja la falta de directivos convencidos de su importante papel en el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas, con poco acompañamiento pedagógico hacia sus compañeros especialistas, directivos docentes que en alguna de las veces

desconocían las áreas de mejora de sus escuelas, con problemas de motivación con baja autoestima, con la iniciativa adormilada, cumplidores de requisitos administrativos por obligación y no por voluntad propia, algunos con falta de claridad de su rol.

Por lo anterior mi ponencia gira en torno al desarrollo del liderazgo educativo, convencido que éste es de suma importancia, asumiendo que esta figura educativa juega un papel primordial en el desempeño de la gestión eficaz para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.

Proyecto

El principio del proyecto fue la propuesta de explorar, observar y reflexionar en torno a los procesos y las formas de atención que se realizaban en los diferentes centros educativos de la zona con el objeto de conocer las metodologías, técnicas, estrategias y formas de interacción que utilizaban los directivos docentes para la resolución de problemas educativos así como de apoyo técnico pedagógico a sus compañeros especialistas, en pro de mejorar el desarrollo del aprendizaje y la participación de sus alumnos y con esto obtener una visión global o un diagnóstico inicial que permitiera situar las áreas de mejora que a su vez nos permitieran la reflexión para la toma de decisiones respecto a comenzar una planeación y movilización de recursos necesarios para apoyo de los mismos directivos docentes de los centros educativos de esta zona, buscando un efecto dómino hacia sus compañeros especialistas a su cargo, con la firme convicción de identificar y comenzar un trabajo colegiado enfocado a combatir las barreras que impedían el aprendizaje y la participación de los educandos, es decir, que este proyecto tiene la firme convicción de apoyar al desarrollo efectivo del directivo docente como gestor principal en la conformación de escuelas y aulas inclusivas.

Las reflexiones realizadas durante el proceso de trabajo permitieron rescatar algunas variables generales sobre las que resultaría interesante explorar, pero que por delimitación solo se trabajó y se continua trabajando en una de ellas, puesto que se reflexionó que categorizando la que considero como una de las variables principales se abonaría a mejorar de las demás, la variable categórica fue apoyar constantemente al desarrollo del liderazgo de los directivos docentes de la zona para desarrollar escuelas y aulas inclusivas.

Menciono en el siguiente cuadro las variables obtenidas para apoyo incluyendo la variable que considero la principal y que detonaría en las demás.

Variable 1 (principal) El liderazgo docente como filón primordial para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas	A) Insatisfacción profesional	Directivos con bajas expectativas de que el mejoramiento de su centro educativo se logre.
	B) Pobre acompañamiento al personal docente a su mando	Directivos con desconocimiento de las necesidades de los especialistas a su mando.
	C) Falta de involucramiento para el apoyo académico de sus docentes	Directivos que dan a sus especialistas poco apoyo técnico pedagógico.
	D Comunicación poco asertiva respecto a los procesos de	Ausencia de diálogo académico

	aprendizaje de los alumnos E) Falta de claridad en la tarea respecto al desarrollo de escuelas inclusivas F) Poco énfasis en seguimiento de las acciones de las actividades de los docentes a su cargo.	entre directivos y especialistas, que facilite la mejor atención de los alumnos con BAP. Falta de lectura comprensiva y de investigación de los directivos y especialistas acerca de lo que son las escuelas y las aulas inclusivas El seguimiento directivo poco revisa planeaciones
Variable 2 Aplicación de métodos con poca precisión	A) Falta de manejo de métodos	Poco apoyo directivo en el uso y manejo de metodologías.
Variable 3 La falta de una comunicación asertiva en el trabajo docente.	A) Poca comunicación respecto a las necesidades de la escuela	La comunicación entre el directivo y sus especialistas es en mucho de los casos deficiente.
Variable 4 Los ambientes poco favorables para el desarrollo de las actividades educativas	A) Escuelas con instalaciones descuidadas y sucias Aulas desorganizadas Clima educativo frio y con falta de afectividad y acogimiento para los alumnos	Poco desarrollo de proyectos para el mejoramiento del ambiente escolar.
Variable 5 Materiales educativos con poca accesibilidad	A) Materiales sin conocerse, usarse, incompletos, descuidados.	Los materiales no están siendo organizados por los directivos para su aprovechamiento escolar.

Realizaciones

Para atender las dificultades encontradas en los centros educativos y específicamente en la variable del liderazgo del directivo, se trabajó directamente, con mediaciones basadas en una asesoría dialógica fundamentada en el modelo de la Investigación Acción, modelo proveniente del autor Kurt Lewis desde el año 1944, el cual permite de manera simultánea avances tanto teóricos como sociales. Las primeras acciones realizadas las enlisto en el siguiente cuadro:

Acciones	Impacto
Entrevistas personales con los directivos docentes para que de manera conjunta se analizaran las observaciones rescatadas en las visitas de observación de sus centros	Los directivos reflexionen sobre su propio actuar. Analizan sus futuras acciones a realizar con tiempos especificados. Los directivos inciden poco más en las necesidades de sus centros
Investigaciones personales acerca de lo que es una escuela y un aula inclusiva	Los directivos tienen una idea más clara de las acciones que deben desarrollar para que sus las escuelas y aulas

	poco a poco vayan convirtiéndose en escuelas inclusivas.
Análisis del documento llamado "Índex de inclusión", escrito por Tony Booth y Mel Ainscow, este es un documento rector que apoya de manera específica a precisar y visualizar que tipo de acciones son las que permiten comenzar a avanzar hacia el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas, este documento tiene por objetivo construir comunidades de aprendizaje colaborativo el cual detona directamente en el nivel de logro educativo de los alumnos	Los directivos tienen claro que este documento es rector en la toma de decisiones para la proyección de escuelas y aulas inclusivas. Para algunos de los directivos este documento les ha permitido adoptar un sistema de trabajo el cual rige las formas que son necesarias para el éxito de la inclusión. Cabe mencionar que todavía se requiere el análisis constante de este documento y la lectura del mismo por parte de algunos directivos.
Se asesoró para comenzar a llevar un registro anecdótico o diario personal	El impacto en este rubro todavía es poco, pero significativo pues hay directoras que si lo están llevando a cabo aunque otras todavía tienen trabajo en realizarlo.
Se apoyó en la realización de un DOSSIER de proyectos inclusivos.	Se motivó desde la supervisión a los directivos docentes y a sus especialistas en la realización de un compendio o Dossier de proyectos para apoyo de la realización de escuelas y aulas inclusivas, el logro hasta el día de hoy es que está siendo trabajado en los diferentes centros de la zona.
Se apoyó con un prontuario anual, para facilitarles su labor directiva.	Los directivos docentes cuentan con este prontuario como apoyo en la planeación de sus actividades, el logro ha sido que los directivos realizan una planeación con más claridad en sus acciones y las distribuyen por dimensiones, además que este les apoya en el recordatorio de fechas actividades a realizar por fechas.
Se analizó del reglamento de servidores públicos y el llenado de estadística.	Los docentes directivos han disipado dudas respecto a situaciones de llenado de estadísticas y el cómo aplicar el reglamento de manera poco más precisa.
Se investigaron y se trabajaron métodos de lecto escritura	Los docentes directivos han mejorado en la precisión y aplicación de los métodos de lecto escritura en beneficio de los alumnos con BAP, (barreras para el aprendizaje y la participación) cabe mencionar que estos han apoyado y están dándose resultados positivos, algunos alumnos que aún no lograban leer y escribir ya lo lograron pero otros están en proceso de verse los resultados para el fin de ciclo escolar.
Se apoyó con la realización de cartillas de lecto escritura para mejorar la atención de los alumnos con BAP(barreras para el aprendizaje y la participación) con rezago en la lecto escritura	Los directivos cuentan con esta herramienta que les facilitara asesorar, dar seguimiento de los avances de la lecto escritura de los alumnos atendidos en sus centros y les da la precisión que se requiere para apoyar con eficacia el desarrollo de la lecto escritura.
Se apoyó con ejemplos de planeación y organización de	Los directivos docentes y los especialistas ya están

actividades para Eficientar los tiempos de atención de los alumnos	llevando una planeación que les apoya a organizar una mejor atención de los alumnos con tiempos especificados y actividades diversificadas, cabe mencionar que esta herramienta todavía no se consolida en algunos de los centros donde el directivo todavía no realiza un seguimiento de las acciones docentes de manera eficaz.
Se hace apoyo con evaluación dialógica mensual con los directivos de manera personal, donde se analizan los avances, las barreras que persisten y los futuros compromisos a realizar en bien de continuar con la mejora de sus centros escolares. (balance mensual)	Los docentes directivos al realizar la evaluación dialógica de manera conjunta, reflexionan y se concientizan de las actividades que realizaron y las que les quedan por realizar. De esta forma el docente directivo, realiza un balance personal de sus los logros y sus dificultades al tiempo que va visualizando futuras actuaciones para la resolución de los pendientes que tiene y le preocupan.

El equipo de supervisión que apoya en esta zona de educación especial está convencido que el modelo de inclusión es el filón para la mejora de las escuelas y por ende de la mejor atención de todos los alumnos, que la mediación dialógica no solo posibilita y favorece la acción, construye ideales culturales y valores sociales donde el propio directivo docente poco a poco va siendo consciente de lo que le toca aportar.

Resultados

La aportación de este proyecto a la educación básica es significativa y a continuación mencionare algunos logros y evidencias que se han obtenido sin dejar de mencionar que todavía hay mucho por hacer.

Los directivos docentes han mejorado en gran medida en la planeación de objetivos concretos, pero falta todavía perfeccionarlo, la evidencia de esto es el mejoramiento de sus planeaciones dosificadas por dimensiones, en donde cada acción lleva consigo el logro de un propósito.

Se está perfeccionando una visión sistémica de procesos grupales, donde los directivos docentes están reconociendo sus áreas de mejora, algunas de las evidencias son que están tratando que ellos y sus compañeros especialistas se impliquen activamente en el desarrollo del trabajo de inclusión educativa, actualizándose y leyendo un poco más.

Los directivos docentes han mejorado en el intercambio de conocimientos, reconociendo en la pluralidad un beneficio propositivo de todos, las evidencias son que se ha creado una conciencia sobre la importancia del trabajo cooperativo y todos en su mayoría están intercambiando saberes por medio de libros, presentaciones etc.

Se está avanzando con pasos más firmes hacia el modelo de inclusión educativa, dejando atrás el modelo de Integración Educativa, las evidencias es que los alumnos están siendo llevados y atendidos en las escuelas regulares, los especialistas están llevando una forma de trabajo basada en una asesoría dialógica dentro de las escuelas primarias, donde los acuerdos son de forma conjunta.

Los directivos docentes están logrando acuerdos y consensos con mayor responsabilidad colectiva, la evidencia de este logro se ve reflejada en las carpetas de las escuelas y de aula en donde se está reafirmando poco a poco el avance del trabajo colegiado entre especialistas y maestros de escuela regular.

Se ha logrado intercambiar información como nunca antes se había realizado en esta zona, la evidencia de este logro es la página web con la que ya se cuenta en la zona y el intercambio de proyectos educativos entre los diferentes especialistas.

Los ambientes escolares se han mejorado, en este rubro, las evidencias son que los centros de trabajo de esta zona de educación especial mejoraron en la limpieza de sus instalaciones, los directivos docentes realizaron listas de actividades de limpieza, los alumnos están siendo mejor atendidos, los directivos docentes reciben a la entrada a los alumnos y a sus padres, las escuelas están promoviendo la accesibilidad de los materiales educativos con los que cuentan, los salones ya cuentan con su biblioteca de aula y las bibliotecas de las escuelas están funcionando.

Se está llevando de manera precisa la reflexión sobre la práctica con retroalimentación dialógica constante con directivos y especialistas, la evidencia de esta acción son las reuniones de evaluación mensuales donde se llevan insumos de las acciones que se realizan mensualmente, los directivos envían un balance mensual de sus actividades y se evalúan de manera personal cada mes,

Las visitas de asesoría con observación conjunta y retroalimentación inmediata para los directivos y los especialistas de centro, en donde gracias precisamente a este tipo de asesoría dialógica los directivos y sus compañeros especialistas reflexionan sobre su propio actuar y definen ellos mismos las acciones futuras a mejorar y los tiempos de ejecución de las mismas, los directivos docentes están acercándose poco a poco más a sus compañeros especialistas con afán de apoyarles en el trabajo áulico, los directivos docentes y sus compañeros especialistas planean con objetivos más claros.

Ya hay alumnos que están leyendo y escribiendo, este logro tiene las más certeras evidencias, alumnos con discapacidad intelectual, down, con rezago en la lecto escritura han sido apoyados con eficacia, con métodos mejor aplicados y han accedido a la lecto escritura, los métodos aplicados con ellos han sido los siguientes: Método Troncoso, Método Global de Análisis estructural, Método Minjares, PALEM y método fonético.

Conclusión

El liderazgo docente en esta zona de educación especial ha mejorado, pese a ello hay directivos que todavía desafortunadamente tienen vestigios del antiguo modelo de atención, por lo que una de las tareas principales es continuar llevando a cabo la asesoría, acompañamiento y balance de actividades mensuales, con insumos que evidencien los logros y resultados en los alumnos principalmente.
Es necesario continuar basándonos en el seguimiento de los impactos y los logros de los alumnos para con ello concientizar al directivo docente y este a su vez a sus especialistas de que la sistematización de la práctica docente permite al colectivo caminar en la construcción de escuelas y aulas para todos (escuelas y aulas inclusivas) y la asesoría dialógica es una de las mejores opciones.

BIBLIOGRAFIA

M. Ainscow-D. Hopkins- G. Soutworth – M. West. (2001) *Hacia escuelas eficaces para todos "manual para la formación de equipos docentes"* Edit. Narcea S.A de ediciones.

María José Borsaní (2011) *Construir un aula inclusiva, estrategias e intervenciones.* Editorial Buenos aires, Paidós (voces de educación)

Lesley Koplow (2005) escuelas que curan: la construcción de climas emocionalmente saludables. 1era. Ed. Buenos Aires: Troquel.

Secretaria de Educación Pública (2011) *Programas de estudio 2011 guía para el maestro.* Primera ed. 20112.

Tomas Armstrong (2009) *Inteligencias múltiples en el aula guía práctica para educadores.*
Primera ed. Impresa en México 2009 editorial Paidós

Índex de inclusión
http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
Escuelas inclusivas
http://escuelasinclusivas.blogspot.mx/

Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas: el caso de la zona 13 de educación especial, Jalisco. Miguel Rodríguez Arce

Docente frente a grupo de preescolar especial en un Centro de Atención Múltiple del subsistema federalizado en el turno matutino, en el municipio de Etzatlán, y en una primaria regular en una escuela Urbana en el turno vespertino en Magdalena, perteneciente al sistema estatal, ambos centros ubicados en el estado de Jalisco. Egresado de la Escuela Normal de Especialidades en el área de deficiencia mental y de la Escuela Normal Fray Martín de Valencia en la Licenciatura en Educación Primaria, respectivamente relacionado a las instituciones laborales. Estudios concluidos de la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Actualmente alumno regular del 6º. semestre del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara, con proyecto de investigación en el área de la educación inclusiva. Ponente en diferentes congresos nacionales e internacional, el último en la Universidad de Santo Tomás de Aquino, en Bogotá D. C. Colombia.

Contexto:

La zona 13 de educación especial del subsistema federalizado se encuentra dentro de la denominada región Valles en el estado de Jalisco, se conforma por catorce centros de trabajo, de los cuales cinco son Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y nueve Centros de Atención Múltiple (CAM).

Las USAER inciden en escuelas regulares de educación preescolar y primaria de cuatro municipios, y los CAM son la opción escolarizada para los alumnos con discapacidad que no pueden acceder a una escuela regular. La oferta educativa que se ofrece en estos centros educativos es de educación preescolar y primaria especial, además de formación para el trabajo.

El impulso al desarrollo de escuelas inclusivas se ha realizado con todos los centros que integran la zona, que son nueve Centros de Atención Múltiple, y con las escuelas regulares en las que se incide, un total de 27 primarias y 19 preescolares.

Resumen

A partir del cambio de la supervisora en la zona 13 en noviembre de 2013, se han promovido una serie de acciones que buscan impulsar el desarrollo de escuela inclusivas, tanto en los Centros de Atención Múltiple (CAM), como en las escuelas regulares en las que inciden las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cada una de estas encaminadas a transformar y promover una cultura, políticas y prácticas con un enfoque inclusivo.

La información que contiene esta ponencia fue obtenida a través del acompañamiento y observación que se ha realizado en la zona, y se reporta una caracterización inicial de cómo se encontraba la zona y que cambios a tenido en términos de inclusión. Esta caracterización se obtiene principalmente a través de las entrevistas a directivos y de las notas levantadas en el diario del investigador en diferentes reuniones, acciones y eventos que se han realizado con los directores.

Problema que resuelve la investigación realizada

Este informe es parte de una investigación que se encuentra aún en proceso, cuyo diagnóstico inicial es tomado como punto de partida, el cual evidencia la ausencia de una cultura, política y prácticas inclusivas en la zona

educativa, en dónde a pesar de ser una zona de educación especial y con la creencia de sus integrantes de ser "inclusivos" por trabajar con sujetos con discapacidad, resulta que privaba una cultura excluyente, unas políticas segregadoras y unas prácticas que no promueven el logro educativo en los alumnos.

Desde el punto de vista de los directores de la zona, que se han recatado a través de entrevistas abiertas, se pone de relieve que algunos rasgos de la situación de la zona antes de iniciarse el proceso de cambio hacia la inclusión eran:

- Resistencia al trabajo colaborativo y a la inclusión. Las directoras manifiestan que se encontraban en una situación etnocéntrica, sin hacer trabajo colaborativo con escuela regular, además de "acaparar" a los niños, no se les daba la oportunidad de integrarse.

- Imperaba un enfoque educativo sobre las necesidades educativas especiales y la discapacidad. La atención partía de las "deficiencias" del niño, no se analizaban los contextos y la problemática del entorno. Se trabajaba sobre la discapacidad y la limitación, se tenían bajas expectativas sobre los alumnos y se abonaba poco al logro educativo, entre muchas otras.

- Resistencia al cambio hacia prácticas inclusivas: En las practicas sigue todavía predominando el modelo anterior.

En qué consistió el proyecto que animó la mejora o la innovación, es decir qué se estaba buscando lograr.

Antes de abordar el proyecto de trabajo que se viene realizando y que busca promover la inclusión, es necesario definir primeramente como se conceptualiza educación inclusiva y escuela inclusiva para la investigación.

Hablar de educación inclusiva tiene que ver con un proceso intencionado e inacabado, en donde no puede haber un patrón fijo de acción, sino que se está en un continuo viaje hacia la mejora y la participación de todo el alumnado, sin importar si se trata de niños "discapacitados o bien dotados, o niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados" (UNESCO, 1994, p. 54), este tipo de educación es aquella que va dirigida a todos los sujetos, que contribuye a reducir los factores de exclusión que viven los alumnos y los coloca en situaciones de desventaja, además de que promueve la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los niños sin excepción alguna, independientemente de sus características y condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, económicas, culturales, que le brinda a todos los alumnos la oportunidad de aprender y de participar del aprendizaje, en la búsqueda continua y de la creación permanente de comunidades de aprendizaje en donde impere la colaboración y la democracia, en un trabajo continuo en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

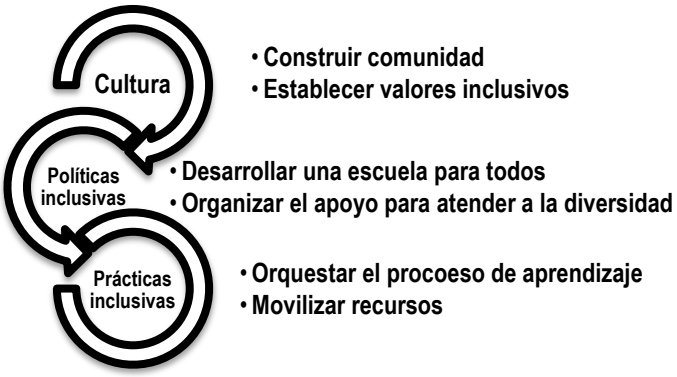
Hacer referencia a que una escuela inclusiva, es porque se ha logrado una enseñanza inclusiva. Los maestros frente a grupo poseen una amplia gama de herramientas que muchas ocasiones no trabajan en el aula, como lo afirma Ainscow (2001, p. 19) "los docentes saben más cosas que las que utilizan". La búsqueda es que la práctica y ejercicio docente llegue a todos los alumnos, que haga uso de todos los recursos a su alcance para estimular la participación y promover el aprendizaje en todos los educandos, con el firme convencimiento de que "el recurso más importante para el aprendizaje son ellos mismos y los alumnos" (Ainscow, 2001, pp. 21-22).

En el desarrollo de escuelas inclusivas la figura del director y del ATP (Apoyo Técnico Pedagógico) es determinante, no solamente la labor docente. De estas figuras depende en gran medida el impulso a la política y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Una enseñanza inclusiva será aquella que le permita el docente reflexionar sobre su práctica, que promueva el trabajo colaborativo y la democracia al interior del grupo, en una constante búsqueda de reinventarse como docente, teniendo siempre en consideración el contexto escolar y socio-cultural del sujeto y como éstos contextos pueden limitar o promover el aprendizaje y la participación del alumnado. Echeita (2006) hace referencia a que en las escuelas inclusivas existe un alto sentido de pertenencia, en donde

tanto los alumnos como los adultos, se sientan acogidos y miembros con pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de forma distinta o porque tuvieran características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones (p. 96).

El Las acciones para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas que inicio con el cambio de supervisora, tiene que ver con la transformación progresiva en tres dimensiones especificas de la vida escolar cotidiana: la cultura, la política y la práctica, y con dos secciones específicas de cada dimensión.



La supervisora a realizado una serie de acciones todas encaminadas a la mejora continua de la zona. En la tabla 02, se enumeran todas esas actividades, proyectos, acciones, etc. que junto con el equipo de asesoría se vienen trabajando en la zona. El proyecto de investigación tiene los siguientes objetivos y pretende responder a las preguntas que se muestran en la tabla 01.

Objetivos generales

Caracterizar las acciones realizadas en una zona escolar intencionadas al desarrollo de escuelas inclusivas a través del trabajo con directores y ATP y su impacto en términos de inclusión.	Generar un modelo de gestión de la inclusión derivado de la caracterización de las acciones realizadas en una zona escolar que intenciona el desarrollo de escuelas inclusivas a través del trabajo con directores y ATP.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
- Caracterizar la situación inicial de la zona que privaba antes de la implementación de acciones intencionadas al desarrollo de escuelas inclusivas.	
- Caracterizar las acciones realizadas intencionadas al desarrollo y al impacto de culturas inclusivas.	- Caracterizar los rasgos de un modelo de gestión de la inclusión que promueva el desarrollo de culturas inclusivas.
- Caracterizar las acciones realizadas intencionadas al desarrollo y al impacto de políticas inclusivas.	- Caracterizar los rasgos de un modelo de gestión de la inclusión que promueva el desarrollo de culturas inclusivas.
- Caracterizar las acciones realizadas intencionadas al desarrollo y al impacto de prácticas inclusivas.	- Caracterizar los rasgos de un modelo de gestión de la inclusión que promueva el desarrollo de culturas inclusivas.
PREGUNTAS GENERALES	
¿Cuáles son los rasgos de las acciones realizadas en el trabajo con directores y ATP en una zona escolar que impactan en el desarrollo de escuelas inclusivas?	¿Cuáles son los rasgos de un modelo de gestión de la inclusión derivado de la caracterización de las acciones realizadas en una zona escolar que intenciona el desarrollo de escuelas inclusivas a través del trabajo con directores y ATP?
PREGUNTAS ESPECIFICAS	
¿Cuáles son los rasgos de las acciones realizadas en el trabajo con directores y ATP en una zona escolar que impactan en el desarrollo de culturas inclusivas?	¿Cuáles son los rasgos de un modelo de gestión de la inclusión derivado de la caracterización de las acciones realizadas en una zona escolar que intenciona el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas a través del trabajo con directores y ATP?
¿Cuáles son los rasgos de las acciones realizadas en el trabajo con directores y ATP en una zona escolar que impactan en el desarrollo de políticas inclusivas? **¿Cuáles son los rasgos de las acciones realizadas en el trabajo con directores y ATP en una zona escolar que impactan en el desarrollo de prácticas inclusivas?**	

Tabla 01: Preguntas y objetivos de la investigación.

Realizaciones (Qué se hizo y qué se fue logrando)

Hasta el momento se ha realizado múltiples acciones que buscan el desarrollo de escuelas inclusivas, y han sido dirigidas tanto a los docentes, como a los directivos de los centros de trabajo. Enseguida se presenta un cuadro

que enumera las acciones realizadas y la dimensión y sección que pretende desarrollar, además del impacto que ha tenido desde las voces de las directoras de la zona escolar y del acompañamiento del investigador.

Dimensión	Sección	Acciones	Impacto
Cultura inclusiva	Construir comunidad	- Grupos de discusión con padres de familia	Permitió conocer la situación inicial en términos de inclusión de las escuelas de la zona.
	Establecer valores inclusivos	- Aplicación de cuestionarios de opinión a los alumnos	Da cuenta de la realidad de la escuela en términos de inclusión desde las voces de los alumnos, permite conocer los gustos y preferencias del alumnado, así cómo carencias y áreas de mejora.
		- Aplicación de cuestionarios de opinión a docentes	Permite reflexionar a los docentes del nivel de inclusividad que los caracteriza.
		- Jornadas de limpieza y acondicionamiento de espacios dignos en los CAM y en las aulas de apoyo de las USAER	Ha promovido la transformación gradual de los centros en espacios físicos agradables, limpios y ordenados.
		- Implementación del diario de aprendizaje como instrumento para promover la reflexión de la práctica directiva.	Ha permitido que los directivos reflexiones sobre lo que hacen y como eso que hacen contribuye al logro educativo de los alumnos y al desarrollo de escuelas inclusivas.
Políticas inclusivas	Desarrollar una escuela para todos	- Intercambio de visitas de directores a centros de trabajo.	Es un ejercicio que ha promovido en los directores el fortalecimiento de su práctica, al ir a otro centro a observar al mismo director y al personal docente, y escuchar retroalimentación de la labor de enseñar.
		- Talleres de formación inicial para directores encargados de centro de trabajo.	Estos talleres han promovido y fortalecido la labor del docente como directivo, necesidad que se genera en la constante rotación de encargados de dirección, en su mayoría sin clave.
		- Talleres de formación en métodos de lectura y escritura para maestros regulares y especialistas impartidos por	Además de promover la adquisición de la lectura y la escritura en alumnos con

		directores de la zona de educación especial.	discapacidad en los CAM y de fortalecer el proceso y consolidación de la lectura y la escritura en las escuelas regulares en donde incide la USAER, se promueve el liderazgo académico de los directivos al ser ellos los asesores que reproducen los talleres.
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	- Reuniones de vinculación por municipio de los servicios de educación especial	Estas reuniones de diálogo buscan la colaboración de los servicios de educación especial, sobre todo al momento de incluir a un alumno del CAM a la escuela regular, además de establecer los mínimos y las condiciones para la inclusión.
		- Diseño colaborativo e implementación de un flujograma para la inclusión de alumnos de CAM a la escuela regular, además del establecimiento de los mínimos requeridos en la carpeta para la inclusión.	Producto derivado del trabajo colaborativo entre las modalidad de atención de educación especial.
		- Observación y registro de la práctica docente por parte de los directores, con devolución inmediata para rescatar las áreas de mejora y establecimiento de nuevas actuaciones desde las voces de los maestros observados.	Esta actividad promueve el acompañamiento desde los directores de los centros de trabajo y de los ATP, además de propiciar la reflexión en los docentes de su propia práctica y propiciar nuevas actuaciones generadas desde el mismo docente e inducidas por el director.
Prácticas inclusivas	Orquestar el proceso de aprendizaje	- Sesiones mensuales de seguimiento y evaluación a directores y ATP: áreas fuertes y áreas de mejora con propuestas de nuevas actuaciones.	Es un seguimiento que realiza la supervisora de la zona, en donde se dialoga en conjunto con el ATP para conocer el nivel de avance en las actividades realizadas y proponer nuevas actuaciones en aquellas situaciones que no han sido exitosas.
	Movilizar recursos	- Implementación de acciones de pedagogía hospitalaria en los centros de servicio de salud de los municipios	Se ha fortalecido la atención a los menores y sobre todo, a l

- Implementación de extensión del salón de clases en casa, para alumnos con discapacidad múltiple que no es posible su escolarización (La escuela va a tu casa)	Esta actividad ha contribuido a elevar la calidad de vida de los sujetos con multidiscapacidad que no están en posibilidades de ser alumnos regulares de algún centro educativo.

Tabla 01: Acciones de zona que pretenden impulsar la mejora

Cada una de estas acciones que se han realizado durante el pasado ciclo escolar y lo que va de éste, deja una serie de reflexiones y aprendizajes, que ha contribuido al inicio de una transición hacia escuelas inclusivas de los centros educativos de la zona. Desde las voces de las directoras, el impacto de estas acciones se manifiesta en:

- Existe una gestión de la inclusión desde los directores de las escuelas, que se manifiesta en la nueva manera de trabajar y de buscar acuerdos con los directores de las primarias regulares.

- La inclusión se adopta de manera gradual como una política, ya que hay mas apertura a incluir, sobre todo en el nivel de preescolar.

- Se ha abierto el enfoque a una dimensión contextual, ya que cambio la mirada del sujeto con discapacidad o problemas, al contexto.

- Existe un acompañamiento académico constante y permanente de parte del equipo de supervisión, priorizando la formación docente y de los directivos.

Conclusiones

Pensar en términos inclusivos es abonar a las tres dimensiones que se proponen desde el modelo de Ainscow (2001), es decir, la cultura, la política y la prácticas. Tal vez para algunos, estas tres dimensiones se puedan ver como algo macro que deberían de trabajarse de manera separada, por la magnitud de cada una, por ejemplo la cultura, en la cual podrían entrar las políticas y las prácticas, sin embargo, cada una de ellas se vuelve complemento de la otra.

El aporte que esta investigación pretende hacer al conocimiento educativo, tiene que ver primeramente con la caracterización de lo que se pretende, se convierta en un modelo de acción que impulse el desarrollo de escuelas inclusivas, y que su implementación sea en todos niveles que componen ese bloque denominado educación básica, no solamente en la modalidad de educación especial.

Las acciones implementadas al interior de la zona 13 de educación especial han permitido que de manera gradual, los centros educativos escolarizados que lo componen se vayan convirtiendo en espacios educativos abiertos a la inclusión, y en el caso de las unidades de servicio que apoyan a la educación regular, se hayan realizando acciones que impulsen el desarrollo de escuelas inclusivas en el ámbito regular.

Uno de los aprendizajes y tarea pendiente más evidente que deja el seguimiento del trabajo de investigación que se está realizando en la zona, es la necesidad de fortalecer el rol del directivo, en la búsqueda de que se realice una práctica directiva que equilibre las cuatro dimensiones de la gestión, y de la figura del ATP como sujetos que

acompañan el trabajo de los docentes, en donde la prioridad sea la atención de todo el alumnado de los centros escolares, la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, pero sobre todo, el logro educativo de todos los alumnos.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid*:* Narcea

Echeita, G. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de Intervención. Revista Studia Académica UNED, 13, 135-152.

UNESCO, (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO.

EL CONTEXTO COMO FACTOR DEL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. DURAN HERNÁNDEZ LETICIA ARELI

Escuela Normal Superior de Especialidades.

Introducción

El presente ensayo analiza el contexto como un factor de aprendizaje en la atención a la diversidad, tras el análisis y el trabajo en clases en la institución CAM (Centro de atención múltiple) Manuel López Cotilla tomando en cuenta aspectos relevantes como la organización e interacción dentro de éste, para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje, así mismo enfocándonos en las barreras de aprendizaje que pueden obstruir estos elementos. Por lo cual se mencionan algunas características del contexto que proponen dar respuesta a la atención a la diversidad.

Dentro del contexto escolar podemos encontrar las características de la escuela, estructura, infraestructura, profesores, programas, aulas de las que se disponen, número de alumnos y algunas características históricas de la escuela.

Por último podemos incluir dentro del contexto áulico, las interacciones alumno-alumno, profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-objetos. Todos los aspectos relevantes como estilos de aprendizaje e intereses, distribución en el aula, dificultades, amenazas, manejo de material didáctico, seguimiento de reglas, reforzadores de conducta, habilidades motoras.

Todos estos elementos se analizaran con el fin de conocer qué factores influyen en el aprendizaje de los alumnos, en la atención a la diversidad y que intervenciones pueden propiciar el aprendizaje.

Por lo tanto las preguntas que enlazan el ensayo son las siguientes:

¿Qué elementos e interacciones intervienen dentro del contexto en el ámbito de aprendizaje?

¿Cuáles son los factores del contexto que influyen en el aprendizaje de los alumnos en la atención a la diversidad?

¿Cómo intervenir en el contexto para propiciar el aprendizaje a la diversidad?

Contexto escolar

Lunes 2 de septiembre de 2013.

Se realiza una conversación con la directora María Ramona Vidal Guadalajara del CAM Manuel López Cotilla proporcionándonos datos de la escuela.

La escuela fue fundada el 1º de septiembre de 1980 llamada en ese entonces Escuela de Educación Especial. En aquel tiempo la persona que coordinaba este centro era la profesora Elidía Ibarra Rico, aunque la fundadora de CAM Manuel López Cotilla fue la Maestra Aurora Luévanos de Ceballos.

La escuela comenzó solo con primaria, después se incorporó preescolar y muchos años después inicial y formación laboral. Por una reorientación en 1994 la escuela se convierte en CAM. Actualmente la supervisión del CAM pertenece a la zona 16 con sustento Federal.

Las instalaciones del CAM son adecuadas a las necesidades de la población que se atiende pues cuenta con los accesos pertinentes e indispensables para los educandos (aulas didácticas, cómputo, rampas, barandales, lavabos pequeños, salón usos múltiples, talleres, cooperativa, áreas deportivas, administrativas y sanitarias)

Se atienden alrededor de 145 alumnos la mayoría con DI (Discapacidad intelectual), se trabaja con el modelo general de la RIEB (Reforma integral de la educación básica) realizándole adecuaciones significativas y en algunos salones se trabaja el PAC. (Evaluación del desarrollo social y personal)

Estructuración de la escuela

Personal que labora en la escuela:

*12 maestros de grupo
*3 maestros de formación laboral
*4 maestros de talleres
*1 coordinador de talleres
*3 psicólogos
*2 maestros de comunicación
*1 trabajadora social
*1 maestro de Educación Física
*4 Auxiliares de intendencia
*3 Auxiliares de maestras
*1 Secretaria
*1directora

Por todo lo anterior nos podemos dar cuenta que la escuela es muy amplia y cuenta con el personal indispensable para atender las necesidades que la población demanda.

La involucración de la familia en la escuela es parte fundamental, por lo cual, con la finalidad de conocer la relación escuela y familia, asistí a una reunión de padres de familia, el miércoles 2 de octubre de 2013. Asistieron aproximadamente 96 padres de familia.

Los puntos que se trataron en la reunión fueron:

1. La bienvenida al nuevo ciclo escolar
2. Propósito de la reunión
3. Informe financiero del año pasado
4. Fechas de Consejo Técnico (No clases)
5. Escuela para padres obligatoria (organización, fechas a asistir y los temas impartidos)
6. Elección de la mesa directiva
7. Aportación voluntaria
8. Reubicación de alumnos
9. Llamado de atención a preescolar por inasistencias.
10. Asistencia, puntualidad e higiene.

En la reunión se observó que los padres de familia están a disposición de la escuela en su mayoría, esto favorecerá el rendimiento académico, las habilidades sociales y el comportamiento en casa como en la escuela. La familia involucrándose con la escuela logrará un mayor avance en el trabajo y en los objetivos del proceso educativo.

¿Qué es la familia?

"Es un grupo de personas que permanece emocionalmente unida y que está ligada por lazos de proximidad cotidiana. Cada persona nace con determinada familia y esto influye en nuestra forma de ser, así cada familia constituye una fuente educativa para sus hijos."(Gobierno de Chile, 2002, p. 5)
Por lo tanto el contexto escolar es un espacio en donde pasamos los primeros años de vida adquiriendo conocimientos para nuestro desarrollo íntegro dentro de una civilización, donde se involucran maestros, directivos, familia, alumnos, y otros. Es por eso tan importante la interacción social para la recuperación de culturas y valores que son el emblema y el fortalecimiento estructural de una sociedad.

Contexto áulico

Trabajando con el grupo de 1º y 2º B de primaria en el CAM Manuel López Cotilla

Se atiende a cuatro alumnos de 1º y cuatro de 2º con un rango de edad de 6 a 9 años, con discapacidad intelectual asociada a problemas de lenguaje y conducta. Todos los alumnos son de nuevo ingreso.

La maestra titular del grupo es Ana Patricia Cárdenas, comenzando la primera semana de clases se trabajaron distintas actividades que le parecían adecuadas para tomar observaciones y comenzar la indagación de la detección de las NEE (Necesidades Educativas Especiales) para posteriormente hacer sus intervenciones.

Se observa que su metodología dentro del aula es deductiva, es decir procede de lo general a lo particular, engloba todo en un solo contexto hasta que poco a poco el alumno va desglosando y llega a esa pequeña parte que forma parte de un todo. Se llama el método deductivo. Pereda (1987, p. 41).

El aula se encuentra en el tercer salón de derecha a izquierda ubicado en el módulo C, frente al módulo se encuentran las oficinas de la secretaria, dirección y el aula de usos múltiples. El salón de clases es amplio con ventanas amplias que permiten tener buena ventilación e iluminación natural; se cuenta también con luz artificial. El

mobiliario con que se cuenta es basto y suficiente; se conforma por 10 mesas, 16 sillas, 1 escritorio con su silla, 6 lockers, 1 pizarrón y 1 pintarrón, 1 anaquel para libros, un espejo, 1 baño, una bodega de material didáctico, y un espacio especial para colgar mochilas. El mobiliario se encuentra en una superficie amplia que tiene espacios suficientes para desplazarse.

Dependiendo de las actividades que se realizan en clases, es como se encuentra acomodadas las sillas y mesas, en ocasiones se trabaja en forma de herradura, en otras individualmente o también mesa redonda y en pequeños subgrupos.

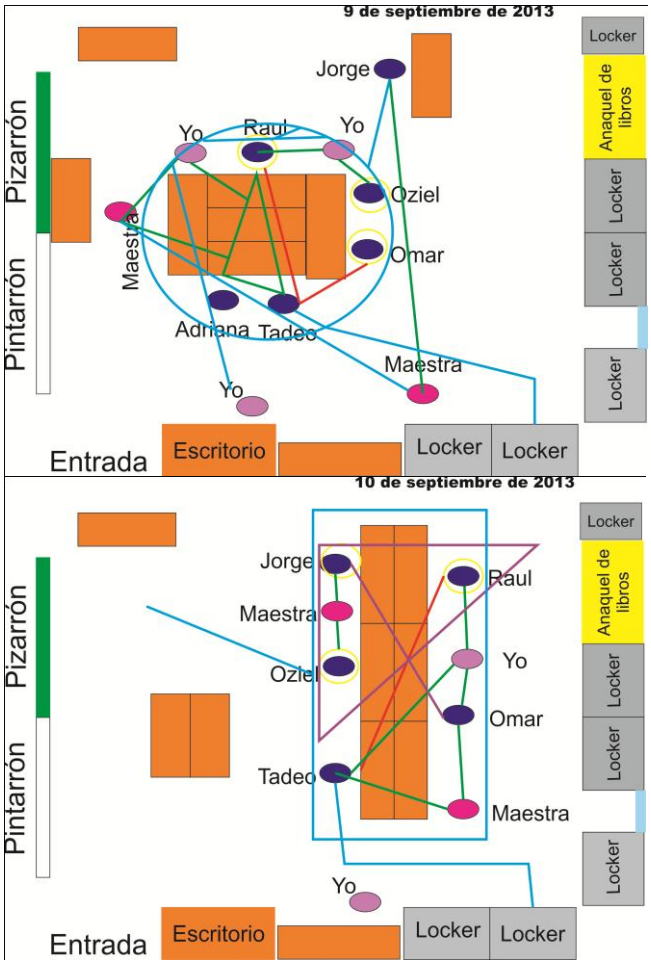
A través de mis observaciones la mejor forma de trabajar con este grupo por sus características, es en pequeños subgrupos, ya que se trabaja nivel alto y nivel bajo.

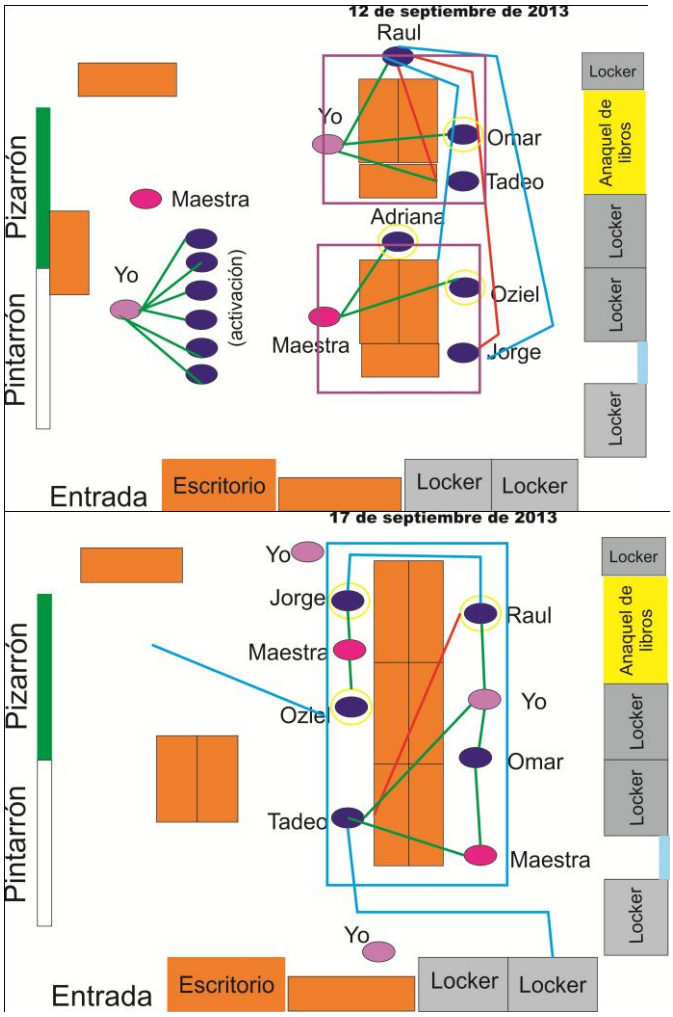
Se realizan adecuaciones organizativas y de tiempo, que por estar separados en subgrupos se brindan más la ayuda de unos y otros compartiendo intereses con sus iguales.

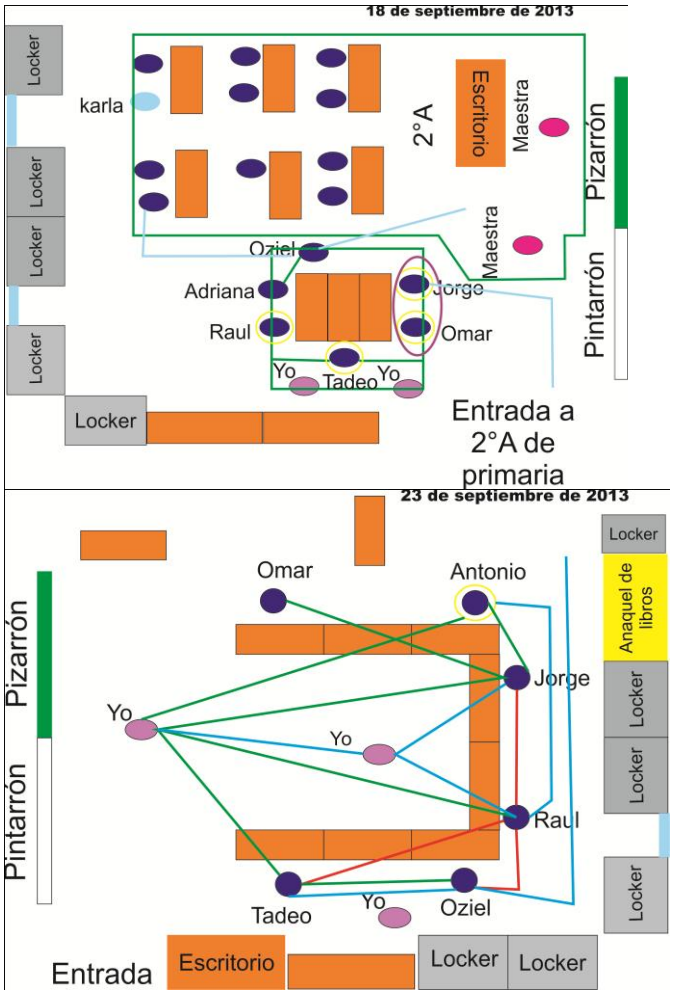
Por otra parte la manera complicada de trabajar la organización del aula es el acomodo en herradura ya que los alumnos por sus problemas de conductas tienden a tener más espacio para explayarse en todo el salón.

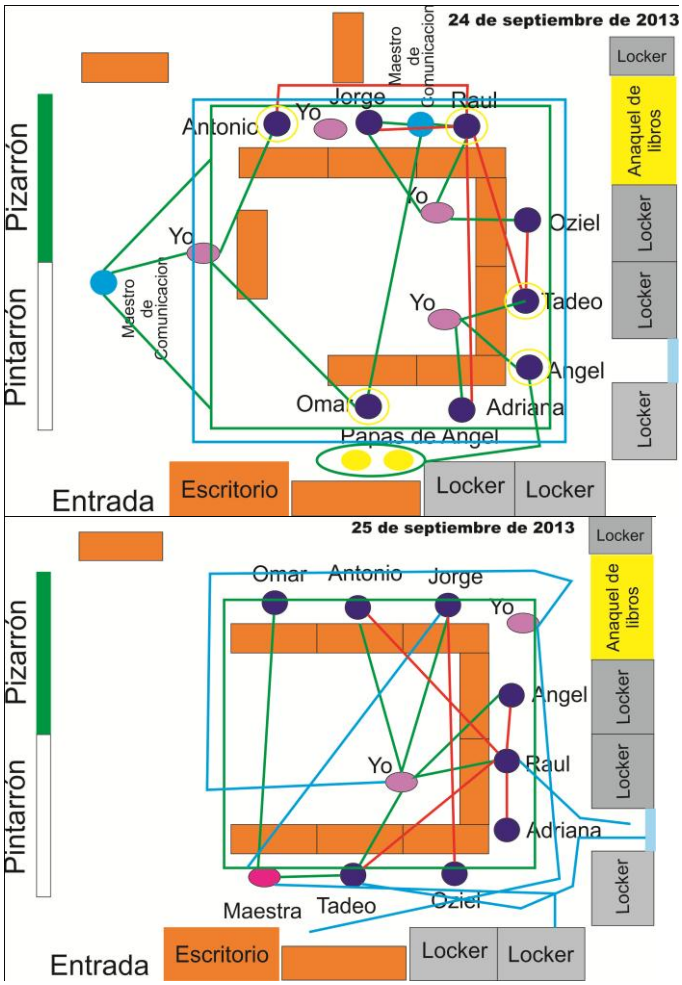
A continuación se muestran sociogramas de las interacciones en el aula, así como desplazamientos y conductas, de los primeros días que se realizaron intervenciones en el grupo.

Sociogramas
DE 1º Y 2º B de primaria
CAM Manuel López Cotilla

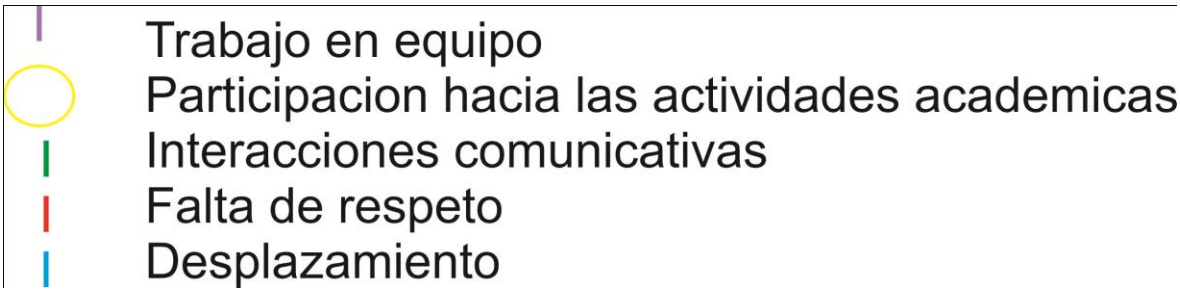



12 de septiembre de 2013
Raul
Yo
Omar
Tadeo
Adriana
Oziel
Jorge
Maestra
Maestra
Yo
(activación)
Pizarrón
Pintarrón
Entrada
Escritorio
Locker
Locker
Locker
Locker
Locker
Anaquel de libros
17 de septiembre de 2013
Yo
Jorge
Maestra
Oziel
Tadeo
Raul
Yo
Omar
Maestra
Yo
Pizarrón
Pintarrón
Entrada
Escritorio
Locker
Locker
Locker
Locker
Locker
Anaquel de libros


18 de septiembre de 2013
Locker
Locker
Locker
Locker
Locker
karla
2°A
Escritorio
Maestra
Maestra
Pizarrón
Pintarrón
Oziel
Adriana
Raul
Jorge
Omar
Yo
Tadeo
Yo
Entrada a 2°A de primaria
23 de septiembre de 2013
Locker
Anaquel de libros
Locker
Locker
Locker
Omar
Antonio
Jorge
Yo
Yo
Raul
Tadeo
Yo
Oziel
Pizarrón
Pintarrón
Entrada
Escritorio
Locker
Locker



Simbología del sociograma



Como se puede apreciar en los sociogramas la relación grupal se dificulta entre sus iguales y para estabilizar las actitudes negativas y los problemas de conducta se utilizan reforzadores de conducta. Para eso me di la tarea de buscar distintos reforzadores de conducta como son:

*Estimular los logros: Darle algo que le guste, como ir al cine, al parque, prepararle una comida que le guste.
*Manipularlo con objetos deseables: como ver televisión, jugar algún videojuego, juguetes etc.

*Sacarlo del contexto en el que hace el berrinche: ejemplo sacarlo del salón, resulta como quitarle el estrés que trae.

*Reforzamiento simbólico: Estrellita en la frente, sello de la abejita trabajadora o carita feliz en el cuaderno.

*Reforzamiento social: abrazo, beso, felicitaciones, una porra o aplausos ante un público.

*Reforzamiento consumible: dar un dulce a cambio de algo. (Peña, 2011)

Aunque también existe conductas positivas un ejemplo: Jorge es un alumno de 2º, tiene competencias curriculares por encima de los demás, y le gusta ayudar a su compañero Omar en las actividades que se le dificultan.

Por otra parte la relación alumno-profesor, es buena, si surge algún problema se afronta hasta llegar a una solución.

Un elemento importante de este ambiente es el espacio, que se puede definir como el lugar físico y tridimensional en el que el niño desarrolla sus tareas cotidianas y en el que descubrirá la orientación, organización y estructuración de los objetos y seres en relación con sí mismo y el espacio que ocupa.

Como ya sabemos, dichas necesidades van cambiando a medida que el niño se va desarrollando, y por lo tanto el aula se distribuirá de forma distinta según la edad y el método que se emplee.

Los materiales con los que se cuentan son: Planes y Programas de Primaria, libros de texto para el maestro y para el alumno, libro de biblioteca de aula de diferentes fuentes, material concreto, grabadora, marcadores para pintarrón y borrador.

Por el momento en el grupo se trabaja con el programa de primer grado, en general para todos, de acuerdo a las observaciones y listas de cotejo sobre los estilos de aprendizaje, la mayoría de los alumnos su estilo de aprendizaje es receptivo por el canal visual, en el salón podemos encontrar distintos materiales, pegados en la pared que sirven como apoyo para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo a las características de los alumnos para lograr un nivel de comprensión, se ocupa del aprendizaje significativo, donde el alumno este participando constantemente dentro de los contenidos, tomando en cuenta la integración del aula diversificada.

¿Cuáles son los principios en los que se basa la enseñanza diversificada?

Los profesores en un aula diversificada son estudiantes de sus estudiantes ya que constantemente hacen diagnósticos para prescribir la mejor enseñanza posible de sus alumnos.

Todos los seres humanos tienen derecho a una educación de calidad donde se respete su estilo de aprender, por lo mismo, la enseñanza no tiene porque ser igual para todos, ya que los grupos de alumnos cada día son más heterogéneos. Aquellos alumnos con necesidades especiales tienen que ser integrados al grupo y para ello muchas veces requieren de un trabajo diferenciado que respete su ritmo y forma de aprender. (Agelet et al, 2005, p.72)

Tomlinson propone "atender a todos los alumnos de sus grupos, sin distinción de ningún tipo, sino únicamente con la intención de incorporar a la sociedad a personas plenas, con autoestima y que se reconozcan como sujetos pensantes que pueden aprender todo lo que se propongan." (2003, p. 5)

"Según Vigotsky acerca sobre la atención a la diversidad, las relaciones socioculturales en el que está inmerso el alumno le da un papel activo y participativo. En el proceso con sus pares o con el docente se apropia de la cultura. Se expresa con coherencia dando a conocer sus aprendizajes. Asimismo, va elaborando significados en interacciones con los demás por medio de la cultura." (Facultad De Psicología, Uba, 2005, p. 146)

Aunque encontramos distintas capacidades de aprendizajes en los alumnos, como es la memorización y el razonamiento, en el caso particular de Adriana, que tiene conocimiento de los números automatizadamente nos da como resultado que es una alumna que memoriza, pero en el razonamiento se le dificulta por consecuencia de su ritmo de aprendizaje que es lento. Ya en rasgos generales todos los alumnos llevan distintos ritmos de aprendizaje.

En el contexto áulico influye con intensidad el material didáctico que apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje, la maestra titular de grupo requiere de gran variedad de materiales, por los que en ocasiones se ha vuelto un distractor el no saberlo manejar, ejemplo: la primera semana de clases se encontraban botes de ficha, aros pequeños, dados, animales de juguetes en una mesa que estaba al alcance de todos los alumnos, Tadeo un alumno de 6 años con valoración de TDAH (Trastorno **por déficit de atención con hiperactividad**) se le facilitaba desplazarse caminando hasta los botes de materiales, con colores llamativos que se pasaba jugando con estos a todas horas, lo que como resultado nos dificulto lograr su atención. Para la segunda semana de clases se opto por mover los botes de su lugar y acomodarlos en un lugar alto donde no estuvieran al alcance de Tadeo, la estrategia funcionó, pero ahora le da por ir al locker y sacar lo que encuentra, así que el locker se tiene que mantener cerrado en las sesiones de clases. Por otra parte cuando se interesa por un objeto le sacamos provecho para llamar la atención del niño y favorecer su aprendizaje sobre el objeto.

Diversas investigaciones (Piaget e Inhelder, 1977; Lacasa, P., Pérez C. 1985) han mostrado que manipulando y explorando los objetos los niños descubren sus características y sus funciones, y construyen y desarrollan las estructuras lógicas básicas de relación, conservación, clasificación, seriación.

"Los objetos tienen una serie de cualidades a las que se alude al hablar de su conocimiento físico, pero hay otro conocimiento que no depende directamente de sus cualidades, sino de la elaboración y reflexión que el niño es capaz de construir cuando establece relaciones y actúa sobre ellos".(Mec, 1992, p. 23)

En la participación de actividades académicas los alumnos anticipan su participación, y ceden al que ganó la palabra, en ocasiones se trabaja el levantar la mano, respetando turnos, algunos alumnos se le motiva para lograr su participación, ejemplo: la docente pide la palabra de los alumnos que no participan para promover la participación de estos.

En seguimientos de reglas, se realizó una actividad donde los alumnos proponían que reglamento era el adecuado para el salón de clases donde rescataron.

1.-No gritar
2.-No pelear
3.-No decir majaderías
4.-No faltarse al respeto
5.-Mantener limpio el salón
6.-No correr
7.-Cumplir con las tareas
8.- Traer sus útiles
9.-Trabajar en clases

El reglamento en clases favorece la convivencia entre ellos, si se estipulan los acuerdos del reglamento desde un principio se logrará un ambiente lleno de armonía, por si en un momento dado se genere un conflicto conozcan las consecuencias de sus actos en clase.
En cuanto a las áreas del desarrollo como es una de ellas las habilidades motoras en la educación infantil se debe estimular la actividad sobre ambas partes del cuerpo y sobre las dos manos, de manera que el niño o la niña tenga suficientes datos para elaborar su propia síntesis y efectuar la elección de la mano preferente.

A algunos de los alumnos se les dificulta identificar su derecha e izquierda.

En las habilidades finas cabe destacar que falta, trabajar el trazo, ya que en el caso de Raúl se le dificulta elaborar trazos, solo realiza garabatos, para ello también se le pidió trabajar con lápices gruesos para mejorar su motricidad fina.

Se han trabajado ejercicios de boleado para estimular la motricidad fina en los alumnos.
En habilidades gruesas, en la clase de educación física se observa que tienen buena coordinación, equilibrio, postura y tono muscular adecuado, con una capacidad fisco motriz regular. Esta clase se da fuera del aula, en el patio escolar.

Los alumnos asisten con regularidad a clases, muestran interés y disposición al trabajar, participan en las actividades que se les solicita, algunos requieren de más apoyo que otros pero tratan de lograr la actividad a realizar durante la jornada de trabajo, son actividades que les van ayudando a su desarrollo para un mayor aprendizaje significativo como también para ir creando mayor autonomía.

El aula es un espacio de comunicación, relaciones e intercambio de experiencias entre alumnos y maestros. En ésta, todos sus integrantes se ven beneficiados de la diversidad de ideas, intereses, gustos, habilidades y necesidades que presentan los alumnos, así como por la variedad de experiencias de aprendizaje que el maestro pone a disposición del grupo, propiciando la autonomía y promoviendo la creación de relaciones afectivas que favorecen el desarrollo de un clima de trabajo estimulante.
Conclusiones.

Los elementos que se presentan en un contexto educativo son distintos por la diversidad de alumnos que podemos encontrar en una escuela, los factores que influyen en el aprendizaje de un alumno destacan desde su estilo de aprendizaje, motivación, socialización, participación etc.

La intervención adecuada para propiciar un contexto educativo favorecedor del proceso enseñanza y aprendizaje comienza desde el análisis del ambiente físico, material que favorece, condiciones de los alumnos psicológicas, metodología y estrategias que propicia el profesor del grupo e involucración del personal de la escuela con los alumnos.

Todos los agentes involucrados en un contexto escolar de algún modo ayudarán a los alumnos a socializar y reconocer sus características peculiares para así lograr la aceptación a la diversidad entre ellos mismos.

Bibliografía

Agelet. J, Albericio J. J., Ragüés A. M. (2005) *Estrategias organizativas de aula. Propuesta para atender la diversidad.* 4ª ed. Graó, Barcelona.

Facultad De Psicología. Uba. Secretaría De Investigaciones. Las Relaciones de las Representaciones Sociales con El Pensamiento De Vigotsky. *Cultura, Diversidad Y Sentido Común.* Volumen XII. 2005. Recuperado de (http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a14.pdf)

Mec (1992). *Materiales para la reforma de Educación Infantil.(Cajas Rojas).* Ed. Ma-Drid. Madrid.

Pereda, S. (1987). *Psicología Experimental. I. Metodología.* Editorial Pirámide, Madrid.

Peña F. (2011) ¿Qué son los reforzadores, para que sirven y como aplicarlos? Recuperado de http://www.portalesmedicos.com/blogs/psicologovalencia/note/3704/alumna-de-psicologia.html

Programa de educación especial. Gobierno de Chile. Ministerio de educación. División de educación especial, (2002) Chile. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/20130515133035O.Guia_familia_N1.pdf

Tomlinson C. (2003) *El aula diversificada*. Octaedro/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, México

LOS PADRES DE FAMILIA Y SU PERCEPCIÓN DE SUS HIJOS CON DISCAPACIDAD. BONILLA SOLÍS ALMA ROSA, GOMAR CELAYA SUSANA.

Escuela Normal Superior de Especialidades

1. Introducción

Este documento nace de la interrogante de cuáles son los cambios en la dinámica en una familia nuclear, desde el momento en que los padres saben que sus hijos presentan una discapacidad.

La espera de un nuevo integrante en la familia supone expectativas para los padres y demás miembros de ella, sin embargo cuando la llegada de este nuevo integrante trae consigo alguna discapacidad o incluso una multidiscapacidad, estas expectativas sufren un cambio y la familia atraviesa por una etapa de duelo.

Pero, ¿Cuáles son estos cambios?, ¿Qué opinan los padres de la llegada de su hijo/a? ¿Cuál fue su proceso de duelo? ¿Cómo cambiaron sus expectativas?, son algunas de las preguntas a las que daremos respuesta con este estudio que se ha llevado a cabo mediante entrevistas directas a los padres de familia con uno o más hijos con discapacidad, siendo todas familias nucleares del CAM Sabino Cruz.

Como estudiantes de educación especial este estudio nos ayudará a romper con paradigmas, categorizar las variables que influyen en los cambios de las dinámica familiar y llegar a una conclusión real de que lo sucede con las familias de los alumnos de este CAM de acuerdo con su contexto familiar y social.

Palabras clave: familia nuclear, discapacidad, dinámica familiar.

2. Contexto en los que se desarrolla el estudio

El CAM Sabino Cruz está ubicado en la calle Medieros #350, colonia el Vigía en Zapopan Jalisco, a sus alrededores se encuentran escuelas de distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y CAM de preescolar).

En el turno matutino, cuenta con niveles académicos de primaria, secundaria y talleres laborales. Los grupos se encuentran clasificados por discapacidad intelectual y discapacidad auditiva y cada grupo cuenta con un aula especifica de trabajo, los talleres están adaptados con las herramientas y materiales necesarios para trabajar en ellos, mientras que las aulas de primaria y secundaria cuentan con material didáctico que apoyen al maestro de grupo y a los alumnos para abordar los contenidos planeados.

La escuela cuenta con los servicios públicos de luz, agua potable, drenaje y alcantarillado, áreas verdes y un área recreativa con juegos (resbaladillas y columpios).

Los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial, Audición y Lenguaje de 5to. semestre, quienes cursan la asignatura de "familia y proceso educativo", asistieron al CAM Sabino Cruz a la primera jornada de prácticas por un periodo de 2 semanas, realizando entrevistas a los padres de familia de los alumnos de este CAM, con la finalidad de recabar información para desarrollar este estudio y dar respuestas a sus inquietudes.

3. FAMILIA Y DISCAPACIDAD, ASPECTOS TEORICOS
3.1 CONCEPTUALIZACIONES

En primer lugar, es importante definir el concepto de discapacidad, ya que a lo largo del tiempo se ha modificado esta definición.

Discapacidad según la OMS en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), publicada en 1980, "es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano."

Al tener ya el conocimiento de discapacidad, el segundo término que nos gustaría definir es familia, ya que es un punto clave que trataremos.

Ante la RAE la familia se define como"Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas y que tienen alguna condición, opinión o tendencia común".

La Declaración Universal de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas proclamada el 10 de diciembre de 1948, en su artículo 16 dice que la familia "es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado".

Mientras tanto, el Instituto Interamericano del Niño (INN)describe a la familia como: "un conjunto de personas que conviven bajo el mismo techo, organizadas en roles fijos (padre, madre, hermanos, etc.) con vínculos consanguíneos o no, con un modo de existencia económico y social comunes, con sentimientos afectivos que los unen y aglutinan."

Para Quintero (2007) es, "el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente trasmisor de normas, valores, símbolos"

Con base en estas definiciones podemos concluir que la familia es un conjunto de personas unidas por sentimientos afectivos, que comparten una condición en común, siendo la familia considerada un elemento fundamental de la sociedad.

Sin embargo nos encontramos con que existen diferentes clasificaciones de las familias;

Familia nuclear: constituida por la madre, el padre e hijos. Éstos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia.
Familia tipo: expresión que sirve para exponer el modelo de padre, madre y dos hijos.

Familia extensa o compleja: estructura que enmarca a parientes de distintas generaciones, es decir, a abuelos, tíos, primos.

Familia mono parental: la instituida por descendientes que conviven sólo con su madre o con su padre por separado.

Familia homoparental consolidada por una pareja homosexual y sus herederos.

Familia disfuncional: caracterizada por los abusos, la falta de límites, la desigualdad y los conflictos entre sus integrantes.

Familia ensamblada: clan integrado por una pareja y sus respectivos hijos pero de relaciones anteriores.

En la que nos enfocaremos en este estudio será en la familia nuclear, la cual es el modelo ideal de la sociedad y con base en esta, estudiaremos su dinámica familiar.

En cuanto a la dinámica familiar Minuchin (1982) considera que la familia es un sistema que se transforma a partir de la influencia de los elementos externos que la circundan los cuales modifican su dinámica interna.

Oliveira, Eternod & López (1999); Torres, Ortega, Garrido & Reyes (2008); González (2000); Palacios & Sánchez (1996) subrayan que la dinámica familiar es el tejido de relaciones y vínculos atravesados por la colaboración, intercambio, poder y conflicto que se genera entre los miembros de la familia–padre, madre e hijos– al interior de ésta, de acuerdo a la distribución de responsabilidades en el hogar, la participación y la toma de decisiones.

Lo cual significa que la dinámica familiar depende de los roles que cada integrante de la familia asume y de los cambios que puedan modificar estos roles, cambios en la comunicación, afecto y de autoridad en la familia.

3.2 La familia y la discapacidad

Ya que hemos hablado de estos conceptos, los cuales son importantes tener un conocimiento previo, comenzaremos a abordar sobre el tema de "La familia y la discapacidad". Dentro de la dinámica familiar hay factores que son claves para que se pueda dar esta convivencia de una manera sana y fructífera.

Uno de estos factores es "El enfoque centrado a la familia", este concepto nace en el contexto de la psicología positiva y hace referencia que, "es un enfoque de intervención profesional, formado por un conjunto de principios, creencias, valores y prácticas que otorga a las familias un papel esencial en la planificación, provisión y evaluación de los recursos y servicios disponibles para sus hijos con discapacidad y que respeta sus prioridades y decisiones" (Bruder, 200; Dunst, 2002; Trivette y Hamby, 2007).

Esto quiere decir que va a enfocado a la dinámica familiar y los roles que tienen que tomar cada uno de los integrantes de la familia teniendo en cuenta todo los recursos que se utilizarán para llevar a cabo la intervención del niño con discapacidad.

La primera características de este enfoque es la "Relación colaborativa", es decir, la "interacción de apoyo mutuo entre familiares y profesionales, que se centra en satisfacer las necesidades de la persona con discapacidad y de su familia y que se caracteriza por un sentido de competencia, compromiso, igualdad, comunicación positiva y confianza". (Summers et al., 2005, p. 49)

En este punto no sólo hablamos de la familia, sino que también mencionamos a los profesionales que serán parte de esta dinámica para darle una vida de calidad al niño con discapacidad y la importancia de que sea un equipo de trabajo que dé resultados positivos, formando comunidades de aprendizaje.

Y la segunda característica es la "Capacitación de las familias", aquí el propósito es que "en la medida que la familia se sienta con poder (percepción de control) son menos vulnerables a los resultados negativos y perciben de modo positivo la calidad de la vida familiar" (Bailey et al., 2006; Dempsey y Dunts, 2004 y 2007). Cuando los padres de familia tienen control sobre la situación y superan el duelo de saber que su hijo tiene una discapacidad es más beneficioso para el niño ya que le podrán dar seguridad.

Otro factor que es de gran relevancia en la vida de los niños es la "autodeterminación", es "el conjunto de habilidades que permiten que la persona tome control sobre su propia vida y sea capaz de dirigirla según sus objetivos, intereses y capacidades" (Schalock, 2004). Es muy importante que los padres den la confianza a sus hijos haciéndolos sentir autosuficientes, es decir, que ellos pueden lograr resolver las situaciones, que su opinión es válida para que los niños tengan confianza en ellos mismos y sea más fácil estar en un contexto social sin sentirse rezagados de la sociedad.

4. Estudio

4.1 Muestra

A continuación presentaremos la recopilación de las entrevistas realizadas por los alumnos de 5to. Semestre de Audición y Lenguaje, a 13 padres diferentes de una familia nuclear en el CAM Sabino Cruz López durante la primera jornada de prácticas que fueron de las semanas del 30 de septiembre al 4 de octubre y del 7 de octubre al 11 de octubre del presente año, en la asignatura de Familia y Proceso Escolar. Estas entrevistas están divididas en "las características de los padres (datos generales)" y "convivencia familiar".

4.2 Instrumentos de recolección y resultados

En las siguientes tablas se muestran las entrevistas que se han realizado a las 13 familias nucleares de los alumnos del CAM Sabino Cruz, así como los resultados obtenidos.

Datos generales

DATOS	RESULTADOS
Tamaño de la muestra	13 casos
Edad	PROMEDIO: 43. 6 años. MAYOR 55 MENOR 33
Lugar de nacimiento	5 GDL 5 INT DEL EDO 1 OTROS EDOS 2 S/D
Nombre del cónyuge	13
Edad	PROMEDIO: 43. 8 años. MAYOR 60 MENOR 32
Lugar de nacimiento	7 GDL 6 INT DEL EDO
Años de casados	PROMEDIO: 17.3 años MAYOR 25 MENOR 06
¿Tuvo un matrimonio antes?	11 NO 2 SI
y ¿su cónyuge?	11 NO 1 SI 1 IGNORA
¿Tiene hijos e hijas de un matrimonio anterior?	11 NO 2 SI
¿Cuántos?	11 NINGUNO 2 6
¿Su cónyuge tiene hijos e hijas de un matrimonio anterior?	11 NO 2 SI
¿Cuántos?	11 - NINGUNO 2- 2
Edad a la que fue padre o madre por	PROMEDIO: 26.5 años MAYOR 39 MENOR 18

primera vez	
Edad a la que su cónyuge fue padre o madre por primera vez	PROMEDIO: 26.8 años MAYOR 49 MENOR 20
Nivel de escolaridad Padre	PADRE: PRIMARIA – 2 SECUNDARIA – 4 PREPARATORIA – 2 CARRERA TÉCNICA – 2 LICENCIATURA – 2 MAESTRIA – 1
Nivel de escolaridad Madre	MADRE: PRIMARIA – 2 SECUNDARIA – 3 PREPARATORIA – 4 CARRERA TÉCNICA – 2 LICENCIATURA – 1 MAESTRIA – 1
Usted ¿a qué se dedica? (tipo de trabajo)	HOGAR - 6 OBRERO -1 TÉCNICO - 1 COMERCIO - 2 PROFESIONISTA - 3 (DR., PROFR., PATRONATO)
¿A qué se dedica su cónyuge?	HOGAR - 4 OBRERO - 2 EMPLEADO - 4 COMERCIO - 1 PROFESIONISTA - 2 (PROFESORES)
Ingreso familiar	8 NC PROMEDIO: 6,800 MAYOR: 16000 MENOR: 2800

En la convivencia con un niño con discapacidad

PREGUNTAS	RESULTADOS
1. ¿Algún miembro de la familia presenta alguna discapacidad?	• SI - 13
2. ¿Quién?	• HIJO (Varón) - 12 • HIJA (Mujer) -1
3. ¿Qué discapacidad presenta?	• DISCAPACIDAD AUDITIVA - 6 • DISCAPACIDAD INTELECTAL - 3 • DISCAPACIDAD MOTRIZ - 3 • TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA - 1 • TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCION /HIPERACTIVIDAD - 3 • LABIO-PALADAR HENDIDO – 1 DE LOS CUALES: • MULTIDISCAPACIDAD - 5
4. ¿Cuándo fue diagnosticada la	• 0 – 6 M: 4

discapacidad?	• 7 – 12M: 1 • 13 – 23M: 2 • 2 – 3A: 3 • 3.1 – 4A: 2 • 4.1 – 5A:1 • 5.1 – 6A: 0 • 6.1 – 7A: 0 • 7.1 – 8A: 1
5. ¿Qué pensaron cuando les fue informado en qué consistía éste y sus consecuencias?	CATEGORIAS • Costaría más desarrollar sus capacidades - 4 • Verlos como niños diferentes - 2 • Requerían más apoyo - 3 • Dar más como padres -2 • Fue difícil enterarnos de su discapacidad - 3 • ¿Por qué? Yo no quiero. No entendíamos - 2 • NC - 1
6. La familia ¿cómo recibió la noticia y que pensaron?	CATEGORIAS • Sentimos tristeza, depresión - 6 • Al papá le fue difícil asimilarlo - 1 • La abuela no quería aceptar la noticia - 1 • Amor y alegría - 1 • Nos daba miedo - 1 • Que se le iba a batallar - 1 • Normal - 1 • Confusión, buscar una 2da opinión - 1 • NC - 2
7. ¿Cuál fue la causa de la discapacidad?	• Se ignora, no se sabe - 8 • Genético - 1 • Negligencia médica - 1 • Meningitis - 1 • No se atendió el parto a tiempo - 1 • Bronco aspiración – 1
8. ¿Influyo este diagnóstico en las actividades de su vida diaria?	• Si - 10 • No - 3
9. ¿Por qué?	• Necesitan más tiempo, cuidados, apoyos, paciencia y entrega -7 • No se puede dejar solo - 1 • Nos cambio la vida - 4 • NC - 2
10. ¿Quién es él o los encargados del tratamiento y/o cuidado del paciente?	• Padres, familia - 8 • Especialistas - 1 • Nadie - 1 • Padres y especialistas - 3
11. ¿Pensó en algún momento que podría	• Si - 12

ser padre o madre?	• No - 1
12. ¿En qué momento de su vida pensó en ser padre o madre?	• Después del casamiento - 4 • Desde niña - 2 • Adolescencia - 1 • A los 19 años - 1 • Desde que me iba a casar - 2 • NC - 4
13. ¿Cree que tenía lo necesario para ser papá o mamá?	• Si - 8 • No - 3 • NC - 2
14. ¿Qué significa para usted "paternidad"?	CATEGORIAS • Una Responsabilidad - 4 • Si no hay hijos, uno no se realiza, son el complemento de la pareja - 1 • Ser padre - 1 • Dar lo mejor - 2 • Enseñar con el ejemplo - 1 • Dar imagen masculina - 1 • Proteger - 1 • Dar afecto, amor - 1 • Una bendición - 1 • NC - 3
15. ¿Qué significa para usted "maternidad"?	CATEGORIAS • Una responsabilidad - 4 • Dedicarse a los hijos - 2 • Realizarte como mujer - 1 • Como hacer la mejor carrera - 1 • Dar imagen femenina - 1 • Proteger - 1 • Amor - 3 • Una bendición - 1 • NC - 1
16. ¿Cómo fue el nacimiento de su primer hijo o hija?	• Maravilloso - 3 • Difícil - 1 • Triste – 1 • NC - 8
17. ¿Cómo fueron los primeros días después del nacimiento de su primer hijo o hija?	CATEGORIAS • Difíciles - 3 • Normales - 3 • En estado de shock - 1 • Con sentimiento de inseguridad - 1 • La madre dejó de trabajar y se dedicó al hijo - 2

	• Preocupación de que le faltara algo - 2 • Contentos, felices - 2
18. ¿Ha cambiado algo en su personalidad por influencia de su hijo?	• Si - 8 • No - 5
19. ¿Quién les dio la información de la discapacidad de su hijo?	• El doctor - 11 • Otros profesionistas - 1 • Familiares - 1
20. ¿A quién se le informó?	• A los padres - 8 • A la madre - 3 • Al padre – 2
21. ¿Qué información le dio el médico cuando nació el niño o niña?	• El niño nació bien - 6 • No se dio ninguna información - 2 • Que tenía Síndrome de Down - 1 • Nació con problemas - 1 • Hidrocefalia - 1 • Hipoxia - 1 • NC – 1
22. ¿Le explico la causa que el niño naciera con esas características?	• Si - 6 • No - 5 • NC – 2
23. ¿Recibió algún apoyo psicológico cuando se entero que el niño(a) nació con algunas limitaciones en su desarrollo?	• No - 8 • Si - 4 • NC – 1
24. ¿Considera que la forma de recibir la noticia sobre el nacimiento del niño(a) ha influido en el trato de usted para con el niño?	• Si - 6 • No - 6 • NC – 1
25. ¿Se ha cuestionado el por qué le toco a Ustedes tener un niño con discapacidad?	CATEGORIAS • Si - 8 • No - 5 • Por qué así lo quiso dios. - 3 • Me lo mandaron por ser buena madre. – 1
26. ¿Cómo se percibe en relación a otros padres que tienen niños sin problemas en su desarrollo?	CATEGORIAS • Igual, normal - 4 • Afortunados -1 • Me gustaría conocerlos - 1 • Dependiendo de la cultura de las personas - 1 • No batallan, no los valoran - 1 • Ser comportan diferentes - 1 • Con admiración y compasión - 1 • Rechazo de nuestros hijos – 1

	• NC - 2
27. ¿Cuáles han sido los cambios por tener un hijo o hija con alguna discapacidad?	CATEGORIAS • Tiempo extra de dedicación - 2 • Dedicar al 100% a mi hijo - 2 • Positivos: paseos, convivencias con muchas personas - 1 • Ninguno - 1 • Tener otra visión de las personas con discapacidad - 1 • Me he hecho más consciente, tengo en cuenta sus limitaciones - 1 • Se le trata diferente a un niño normal - 1 • Desatender a los demás miembros de la familia - 1 • NC - 2
28. ¿Conocen matrimonios que se han separado por tener hijos con características diferentes?	• Si - 9 • No - 4
29. ¿Qué diferencias hay entre tener un hijo con y sin discapacidad?	CATEGORIAS • Atención personalizada - 3 • Los padres se vuelven sensibles, atentos, cariñosos y cooperadores - 1 • Hay mucha diferencia - 5 • La capacidad para resolver problemas - 1 • Iguales – 3
30. ¿Cree que habría diferencia en el tipo de relación si su hijo fuera… (Nombrar sexo contrario)?	• No - 9 • Si – 4
31. ¿Qué presiones sociales hace que se modifique la manera de vivir en familia, con un niño que tiene características diferentes?	CATEGORIAS • No sentimos presiones sociales - 4 • La comunicación - 2 • En otros lugares o con personas ajenas se cuidan de él - 1 • El morbo de las personas - 1 • No hay tanto apoyo o escuelas especiales - 1 • No lo privo de nada - 1 • No pueden asistir a otros lugares - 1 • No los quieren - 1 • Mi esposo se alejó de mí y me engañó - 1
32. ¿Qué expectativas tiene sobre su hijo o hija?	CATEGORIAS • Lo que logre - 3 • Que sea autónomo y autosuficiente - 3 • Desarrollarse laboralmente - 2 • Que llegue a su nivel -2 • Que se gradúe de la Universidad - 1

	• No a una carrea - 1 • Atenderlo - 2
33. ¿Ha habido cambios en su relación marital?	• No - 7 • Si – 6
34. ¿Influye el "qué dirán" de las personas en el trato de su hijo (a)?	• No - 9 • Si – 4
35. ¿Considera que su hijo o hija debería de asistir o estar en una institución de educación especial?	• Si - 13
36. ¿Considera que el contacto físico, verbal, de afecto, juego, diversión son importantes para el desarrollo del niño?	• Si - 13
37. ¿Cuál cree que sea la percepción de los otros sobre el ser padre o madre de un niño con discapacidad?	CATEGORIAS • Que es muy difícil - 3 • Igual, que a otros padres - 3 • Por parte de la familia si hay aceptación - 1 • Entre los papás con hijos con discapacidad; las mejorías y las comparaciones. Entre padres con hijos regulares; pobres de los papás con hijos con discapacidad - 1 • Muy afortunados - 1 • Con sentimientos negativos - 1 • No saben lo que nosotros sentimos - 1 • Creen que los padres están dispuestos a esforzarse para dar mejor calidad educativa - 1 • NC - 1
38. ¿Cree que las necesidades de su hijo(a) sean diferentes a las de los niños(as) sin discapacidad?	• Si - 10 • No- 2 • Igual - 1
39. ¿Cuál es la actitud de la gente cuando ve a un niño o a una niña que tiene limitaciones en su desarrollo?	CATEGORIAS • Discriminación - 3 • Los ven y tratan de convivir con ellos - 2 • Intolerantes - 1 • Ignorancia - 1 • Los ven como si fueran raros - 1 • Depende del criterio, de la cultura e inteligencia de cada quién - 1 • Los ven bien y mal - 1 • Normal - 1
40. ¿Cómo es su relación con la niña o niño que nació después del niño o niña	• Buena - 6 • Hijo único - 1

que presenta una discapacidad?	• Es el más chico de la familia - 2 • Normal - 3 • NC - 1
41. ¿Se siente satisfecha(o) con el desarrollo que ha tenido su hijo(a) hasta este momento en su formación?	• Si - 11 • No - 2
42. ¿Por qué motivos o razones no se encuentra su hijo en escuela regular?	CATEGORIAS • Sus capacidades no darían en una escuela regular - 5 • Sería difícil adaptarse a una escuela regular -2 • Porque no lo han canalizado - 1 • porque no hay la suficiente atención - 2 • No hay maestros preparados - 2 • Por su discapacidad - 3 • Porque el CAM es su lugar, este es su sitio con sus iguales - 1
43. ¿Cómo es la relación de los hermanos con su hijo que presenta discapacidad?	• Buena -10 • Regular – 1 • No tiene – 1 • Mala – 1
44. ¿En la familia recibe el mismo trato que los demás?	• Igual - 10 • Reciben más atención - 1 • No -1 • NC -1
45. ¿Cómo se involucra con la educación de su hijo?	CATEGORIAS • Tareas - 6 • Juntas - 2 • Asistiendo al taller de lengua de señas -1 • Llevándolo a la escuela -1 • Darle toda la atención - 1 • Apoyando a la maestra – 1
46. ¿lleva a su hijo a realizar alguna actividad extraescolar?	• No – 8 • Si – 5
47. algo más que desee agregar	• NC – 12 • Si – 1 (información acerca de la discapacidad de su hijo)

5. Análisis de resultados

El análisis de las entrevistas se realizó en plenaria por las alumnas de la Licenciatura en Educación Especial del área de Audición y Lenguaje de 5to. Semestre en la asignatura antes mencionada. Compartiendo los datos obtenidos en las entrevistas, así como las experiencias al llevarlas a cabo, es así como llegamos a las siguientes conclusiones.

6. Conclusiones

Unos de los resultados que nos habla sobre el proceso de duelo, la aceptación o la negación del niño con discapacidad lo podemos asociar con la "percepción de control", esto quiere decir que es cierto que cuando los padres aceptan a sus hijos y tienen ese control es más fácil que el hijo pueda salir adelante con los recursos que se le están proporcionando, pero cuando hay un rezago, el niño se encuentra en una situación de complejidad, ya que no tiene ese sustento y apoyo de su familia.

En la mayoría de las ocasiones pensamos que en una familia nuclear es más fácil la aceptación y convivencia de un niño con discapacidad, pero al comparar este paradigma con los resultados nos damos cuenta que este tipo de familias pasan por un proceso difícil, de complicaciones y luchas desde el momento que saben que su hijo tiene una discapacidad, ya que la dinámica familiar cambia por la atención y cuidados que requieren.

Los padres de familia siempre tienen expectativas de sus hijos, podemos darnos cuenta que las de un hijo con discapacidad son más bajas que un niño regular, ya sea por sus capacidades o simplemente porque no creen que son capaces de lograr esas expectativas o metas que ellos quisieran.

Este documento nos enriquecerá a nosotros como estudiantes de educación especial para conocer un poco del contexto familiar que viven los alumnos y saber cómo actuar en su intervención.

Bibliografía

Araya Umaña S. (2007) De lo invisible y lo cotidiano: Familias y discapacidad. Volumen 7,Número 3,Costa Rica.

Gallego Henao A. M. (2012), Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características, *"Revista Virtual Universidad Católica del Norte".* No. 35, México.

Peralta López, Feli (2010) *Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación.* Universidad de Navarra, España.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
Ensayo realizado con el apoyo de la Mtra. Carolina Hernández Sánchez.

TEXTO HERMENÉUTICO[2] DE LA ENTREVISTA

Los artistas piensan según las palabras y, los filósofos, según las ideas.
Albert Camus

Todo son ideas, y todo inicia con una de ellas. Y no es que todos nazcamos con la capacidad de descubrir el hilo negro de las cosas, porque, supongo que ya todas las cosas están dadas y lo único que hacemos los seres humanos es "hilar" y formar un entretejido magnífico (usando los hilos ya dados) al que nos hemos esmerado en llamar "algo nuevo". Pero no nos confundamos, sólo estamos gestionando el uso de esos hilos para darle una forma y un sentido a las cosas. Y es que precisamente eso es gestión: "hacer que las cosas sucedan" (Blejmar, 2005, p. 2)[3].

Eso mismo pasa en las primarias. Muchas de las veces las condiciones no son óptimas ni están dadas para que suceda algo bueno, y siempre se termina catalogando la "bonanza" de las escuelas al evaluar el rendimiento del personal encargado de la dirección del plantel (porque, atreviéndome a generalizar, es siempre sobre quien se hace recaer toda la responsabilidad de la institución). Incluso la mayor parte de las veces relacionamos directamente la gestión con el trabajo desempeñado con este actor.

Exactamente esto sucede también en las escuelas de nuestras ciudades, y como ejemplo mencionaré la Escuela Federal LC, ubicada en la zona de Huentitán el Bajo, en Guadalajara, a la que he asistido a observar distintas situaciones desde el 26 de abril de este año[4].

Ese mismo día, se realizó una entrevista[5] un tanto exhaustiva con la directora del plantel, la Maestra María del Carmen Flores Talavera[6] [7], en la que nos platicó su experiencia como dirigente de una escuela primaria (es la primera donde funge como tal), los programas con los que está actualmente trabajando, cómo fue evolucionando su gestión y algunos otros detalles que se condensarán en el transcurso de este texto.

---

[2] En la filosofía, la hermenéutica es la doctrina idealista según la cual los hechos sociales (y quizás también los naturales) son símbolos o textos que deben interpretarse en lugar de describirse y explicarse objetivamente. Lo llamé 'hermenéutico' pues no creo haber logrado una narración del texto 100% objetiva.

[3] Aunque esta frase fue escrita por Bernardo Blejmar, 2005 "Gestionar es hacer que las cosas sucedan", fue tomada de otra obra escrita por Claudia Romero, 2008:12. Ambas obras son citadas en la bibliografía.

[4] Cabe mencionar que se realizaron otras dos visitas: la segunda el 21 de mayo (en la que se realizó un trabajo de observación en los salones de clase, como introducción al trabajo en el aula) y la última el 14 de junio (realizando otra observación, ahora sí, exclusiva para observar cómo es un día de trabajo en el aula para docentes y niños en esta escuela). Así mismo, aunque en las tres visitas dejaron material de sobra para contribuir en este análisis, sólo se toma de base la entrevista 1, que es la herramienta más rica y completa de las tres obtenidas en las observaciones de campo.

[5] En esta fecha (26 de abril) se realizó la entrevista que de alguna manera da sustento y forma a este trabajo. Misma entrevista se anexa al final de este texto, como único anexo.

[6] Para evitar escribir el nombre completo de la directora, de aquí en adelante me referiré a ella (al hacer paráfrasis, por ejemplo o citarla textualmente) como Mtra. Gaby

[7] La Maestra Gaby es egresada de la ByCENJ, además de ser Psicóloga y una de las pocas Investigadoras a nivel nacional que documenta sus hallazgos.

LÍNEAS INTRODUCTORIAS A LA HERMENÉUTICA DE LA ENTREVISTA

Mi responsabilidad es que esta institución funcione y funcione bien y funcione con calidad, esa es mi responsabilidad. Entonces tengo que tomar decisiones.
Mtra. Gaby

Es común encontrarnos con directivos que al hacer un recuento de su trayectoria en el puesto, coinciden en que el primer año de experiencia es un año de choque entre lo que esperaban, lo que creían y lo que realmente encuentran en el contacto con una institución educativa. En resumen, lo definen con un año lleno de contrastes.

El primer año, el primer año de trabajo fue el primer año de aprendizaje; fue fuerte, fue duro, fue difícil y fue enriquecedor [...]" Mtra. Gaby (García, 2013).

En el caso particular de la maestra, deja claro en la entrevista que los motivos que la llevaron a aceptar esta carga fueron más laborales que de inactividad. Esto es, que para el proceso de jubilación le quitarían entre cinco o seis años de servicio. Ella lo define como una "mala decisión" (lo de ser directora), pues considera que la labor del director es más complicada que la de ser maestro.

Y es que la tarea de ser director no es sencilla, sino que es más bien compleja.

[...] el trabajo (de director) no es pesado, lo que espesado son las relaciones con las personas, que también es tu trabajo [...] Mtra. Gaby (García, 2013).

Una tarea que, según Claudia Romero (2008, p. 11), requiere esfuerzo y también saber conciliar, controlar, administrar, gobernar y gestar, actividades que la gran parte de los directores deben realizar dentro de su institución educativa:

[...] yo no soy de las directoras que está sentada en el escritorio [...] ando por toda la escuela; subo y bajo; camino [...]pedagógica y técnicamente yo sé quién da clase, quién no da clase, cómo da las clases, cuál es el enfoque que trabaja, qué hace y qué no hace, qué sabe y qué no hace, lo saben los maestros y se los digo, y se los digo en su cara y delante de todos, porque los Consejos Técnicos haz de cuenta que es mi mini normal, los pongo a trabajar y a dar clases. Mtra. Gaby (García, 2013).

Sin dejar el parafraseo de la autora, ella misma documenta[8], un estudio que revela que en las escuelas que tienen buen rendimiento coincide el hecho de que el director está siempre presente (Romero, 2008, p. 9). De la misma manera, el director debe fomentar el hecho de que la escuela realmente funcione, y que lo haga con calidad.
Yo tengo que hacer que esa institución educativa funcione [...] mi responsabilidad es que esta institución funcione y funcione bien y funcione con calidad, esa es mi responsabilidad. Entonces tengo que tomar decisiones Mtra. Gaby (García, 2013).

Y es que esto es gestión (volviendo al principio): hacer que las cosas sucedan a través de la toma de decisiones. Santos Guerra (1997, p. 65) expone la "rueda de la gestión" en la que explicita que suceden cuatro fases para la óptima realización de la gestión educativa, de una buena gestión:

[8] En la misma obra, la cual se cita en la bibliografía.

1. Planificación (precisar objetivos, establecer programas, determinar presupuestos)
2. Organización (departamentalizar, precisar relaciones de autoridad, definir tareas)
3. Dirección (motivar, comunicar, formar)
4. Control (evaluar los resultados, comparar los resultados con criterios y estándares, tomar medidas correctivas.)[9]

Así pues, el lograr realizar una buena gestión radica en el hecho de saber tomar las mejores decisiones, obviamente, del abanico que se tenga en el momento y en las circunstancias en las que se necesite elegir una elección y realizar una acción.

¿De qué forma, entonces, la escuela L C trabaja en estas cuatro dimensiones? Intentaré dar información que sustente tales puntos.

LAS CUATRO FASES DE LA GESTIÓN

PLANIFICACIÓN

Tú puedes ser una muy buena directora, hacer mil gestiones hacia la secretaría, (pero) si no tienes dinero no puedes hacer nada.
Mtra. Gaby (García, 2013)

¿Cuál es el objetivo principal de las instituciones educativas? dar herramientas sustanciales surgidas de la "discusión y de la preocupación por los alumnos y por la sociedad a la que luego se incorporarán" (Santos Guerra, 2000, p. 47). Así mismo, es necesario que estas herramientas se presenten de manera justa y se conciban benéficas de acuerdo a las características y necesidades de cada uno.

Una de las muchas peculiaridades de la primaria mencionada radica en el hecho de la separación que la directora hace para con los alumnos. Este es uno de los proyectos más fuertes y en los que más cree la dirigente. El proceso de separación consiste en que antes de ingresar a primer grado, se hace un examen de diagnóstico basado en inteligencia, con los resultados obtenidos separa a los de bajo de los de alto rendimiento, todo esto con un solo objetivo: homogeneizar las estrategias de trabajo para la plantilla docente.

Se me ocurre separar a los niños que tienen alto rendimiento de los que tienen bajo rendimiento en esta prueba de diagnóstico, con la idea de que los maestros trabajaran estrategias especiales para un grupo de manera homogénea para los de bajo rendimiento y los de alto rendimiento. Mtra. Gaby (García, 2013).

Desconozco si esta forma de trabajar sea ética y correcta y, aunque haya autores que nos digan que "la escuela contribuye poco a reducir la distancia entre alumnos ricos y pobres, más capaces y menos capaces" (Romero, 2008, p. 16), el hecho es que creo que este proyecto no pretende demostrar quién es más listo y quién no lo es tanto, sino que es una estrategia que le permite al docente, como lo había mencionado antes, trabajar con recursos de forma homogénea. De lo contrario, tendría que trabajar de la forma tradicional: el atender a los alumnos más atrasados y los alumnos más aventajados monitorear a los de nivel medio.

[9] Cabe mencionar que estas fases se completan la una con la otra.

De cualquier manera es sólo un proyecto que estará vigente por seis años y en el próximo ciclo ya todos los grupos estarán inmersos en tal secuencia. Así pues, a partir de cumplir una generación completa con este tipo de segregación, se podrá observar si realmente funcionó y qué tan factible es volver a aplicar esta forma de trabajo.
Una de las partes más importantes de la gestión escolar es saber qué hacer y de qué manera hacerlo, así mismo es comprender que la escuela no funciona sola, puesto que "es una organización que depende de otras instancias para funcionar" (Santos Guerra, 1997, p. 66).

Dicho de otra manera, la institución educativa, siempre necesitará de otras partes para poder, digamos, subsistir.

No me pareció tan fea (la escuela), yo más bien la concebía con posibilidades, que tenía mucho potencial. Mtra. Gaby (García, 2013)

Sucede que, cuando la maestra Gaby llega a la escuela, la encuentra no en tan malas condiciones, pero sí necesitaba realmente un cambio para poder gestionar la mejora (reconstruir para emprender), puesto que ésta se encontraba descuidada y en un estado en el que, si no se hacía algo, podría empeorar mucho.

¿Qué fue lo primero que hice?, meter a la escuela en un programa. Mtra. Gaby (García, 2013)

Y sí, lo que realmente se necesitaba para "mejorarla", para "renovarla" era ingresarla a todo tipo de programas que aportaran a la calidad de la educación que se les estaba dando a los pequeños. Entre los más notables menciono los siguientes:

- UNETE (para proveerla de computadoras)
- Escuela Segura
- SEDESOL (conseguir personal de intendencia y administrativo)
- APPLE (programa de inglés escolar)
- USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular)
- Animación Deportiva (trabajo con niños que tienen problemas de relaciones sociales)
- Promoción de grados de niños con actitudes sobresalientes
- Desayunos calientes (ofrecen desayunos a niños, cooperando una pequeña cuota)

Así, con el apoyo de estos programas subsidiados por otras instituciones, la escuela va en camino a convertirse en una "buena escuela", en una con calidad.

El año pasado la inscripción subió a cuatrocientos ochenta niños, de un jalón subieron cincuenta niños y este años seguimos con los cuatrocientos ochenta niños [...] Si tú piensas que en esta escuela, por $200.00 al año les dan inglés, computación, educación física, desayuno, servicio de psicología de USAER, tú dices 'es un colegio'. Tengo un colegio por aquí a dos cuadras y al colegio le bajo la inscripción, mucho. Mtra. Gaby (García, 2013).

Lo importante aquí es que la instancia no cambió de golpe todos los esquemas, sino que los fue modificando; no derrumbo nada, sino que fue construyendo, pues, considero, que la directora tuvo el suficiente tacto para comprender que "la sabiduría consiste en saber definir qué vamos a cambiar y qué vamos a conservar, porque la mejora no opera en la demolición sino mediante procesos de reconstrucción de lo existente" (Romero, 2008, p. 15).

A pesar de estas mejoras que hasta hoy van dando fruto, creo que al principio fue difícil conciliar partes y conseguir los recursos necesarios para alcanzar tales objetivos. Es aquí donde entra en tema un punto crucial, importante y delicado: los presupuestos.

¿Qué hacer para obtener recursos, sin que los bolsillos de los padres de familia se vieran afectados? Había un detalle específico al momento de planear la obtención de recursos para propiciar la mejora escolar: la zona en la que está inserta la institución, es una zona de contrastes:
La escuela está enclavada en una zona de bajos recursos [...] la zona es de contrastes entonces hay gente muy pobre y gente muy rica, hay gente iletrada y hay gente política. Mtra. Gaby (García, 2013).

La necesidad principal, pues, era conciliar la forma de conseguir los recursos que las cuotas ofrecían y hacer que los padres de familia accedieran a pagarlas (obviamente no las pagaban en su totalidad). Así mismo, después de recuperadas, necesitaban administrar los recursos y utilizarlos para contribuir al beneficio de la escuela. De esta manera, la directora redujo el costo de ingreso por niño, abrió una cuenta bancaria (que no se tenía) y la dejó a cargo de los padres de familia.

Yo no manejo ni medio centavo. Ellos (los papás) tienen el dinero y ellos lo manejan. Pero les digo 'haz un cheque para esto, paga esto, manda comprar esto otro'. Sí les doy libertad, más o menos. Mtra. Gaby (García, 2013).

De aquí se sigue que al hacer frente y tratar de aligerar la carga económica para algunos, también se vio beneficiado el plantel, pues no es lo mismo recuperar sólo un pequeño porcentaje de las cuotas a recuperar una gran mayoría[10]. Y es que esto debe propiciar la escuela, ambientes con igualdad de oportunidades para todos, ya que éstos "no consisten en poner la meta[11] en el mismo sitio y dar la señal de salida para todos a la vez. Consisten en que las condiciones de la carrera no sean desfavorable para algunos" (Santos Guerra, 1997, p.104).

Si bien la escuela camina poco a poco en los planes que hasta ahora se han propuesto, ¿cómo es que la escuela se ha ido configurando en su organización, en especial, en la organización docente?

Veamos si lo puedo desenredar.

ORGANIZACIÓN

Lo que se hace en esta escuela, se hace porque yo lo digo.
Mtra. Gaby (García, 2013)

Es cierto que cada contexto es distinto y de la misma manera cada persona tiene necesidades específicas que deben ser cubiertas para que su inclusión en la sociedad sea completa. Así, nuestra escuela no deja de cumplir con estas exigencias y necesita, claro que sí, subsidiar los requerimientos que tienen los pequeños.

Si ellos (los alumnos) ya fueron organizados por similitud en sus coeficientes intelectuales, es lógico pensar que con los maestros también se debe hacer lo mismo. Si los alumnos son diagnosticados antes de entrar a la escuela para conocer las habilidades con las que el docente deberá trabajar, entonces también se debe diagnosticar a los

[10] De pagarse el 30% de las cuotas hace cinco años, hoy en día se obtiene en 90% de las mismas.
[11] Usando la alegoría de una carrera, en la cual se pretende que exista equidad e igualdad de oportunidades.

maestros, para saber (en este caso, la directora) cuáles son sus capacidades y cómo, de alguna u otra manera, están calificados para salir de las dificultades.

Les hice un examen (a mis maestros) con tiempo y sin calculadora para ver que sabían los maestros, porque ¿tú crees que nomás por ser maestros saben? [...] y los jerarquicé por promedio. Y a los mejores maestros los puse en sexto, a los siguientes los puse en quinto [...] tú volteas a ver a los maestros de primero y ya sabes qué nivel de rendimiento tienen. Mtra. Gaby (García, 2013).

La maestra Gaby nos dice que, además de que los resultados obtenidos por sus propias inferencias le ayudaron a saber cómo trabajar con su plantilla docente, y esto, obviamente le dio oportunidad de saber organizar a sus maestros en los grupos[12], puesto que "la ubicación de los maestros constituye una estrategia pedagógica que se mueve al margen de las necesidades y decisiones de las unidades escolares" (Ezpeleta-Furlan, 1992), también son parte de una investigación que pronto será documentada en Colombia.
No es menos relevante el hecho de mencionar que la mayor parte del personal es nuevo, ya que poco después de tomar posesión de la escuela, una parte importante de docentes se jubiló.

El primer año se jubiló las tres cuartas partes de mi personal y yo dije: 'Adiós, gracias. ¡Bendito sea Dios!'; llega personal nuevo, joven, diferente. Mtra. Gaby (García, 2013)

Al momento de surgir este tema en la entrevista, la directora no se muestra ni triste ni mal, al contrario: sabe que con personal nuevo podría trabajar mejor, pues, de alguna manera, impondría a éstos a trabajar a su estilo, después de todo "la estructura de los roles permanece invariable aunque haya cambios de personal por jubilación, traslado u otras cosas [...] y se espera que el miembro recién reclutado asuma el rol dejado libre" (Santos Guerra, 1997, p 82).

Ahora bien, con la renovación de su plantilla y sustentando sus ideas con un fin es específico (hacer que los alumnos lograran un mayor rendimiento educativo), pudo planificar el acomodo de los docentes siguiendo el proyecto de la separación de los alumnos, situación que le permite tener (aun hoy en día) un conocimiento general, pero completo de los docentes a su cargo, y por consiguiente, se puede dar una idea de los niños con los que cuenta la escuela.

Claramente tener el conocimiento de la situación le da el poder a la maestra de elegir libremente la manera de enseñar a los niños, puesto que "quien tiene el conocimiento tiene el poder, quien tiene el poder, selecciona el conocimiento" (Santos Guerra, 1997, p. 100). Y es un papel que se toma muy enserio. Son sus creencias, pero al final de cuentas también es su trabajo.

Yo tengo la idea de que los niños aprenden mejor si están tranquilos y calmados y mi filosofía de vida es más personal de, trabajo con educación holista y yoga y la relajación, la meditación y todo este rollo, entonces gestioné que vinieran y le dieran cursos a mis maestros [...] llevo 5 años aquí y hasta cuándo meto lo de la educación holista [...] tenemos un mes trabajando con la educación holista. Mtra. Gaby (García, 2013)

[12] La ubicación por grupos se dio de esta manera: los maestros con mayor puntaje fueron colocados en sexto grado, y los que fueron colocados en primer grado son los que tiene menor promedio. Pero esto no termina aquí, sino que, a sabiendas que hay un grupo de niños "más capaces" que otros, de los dos maestros que se fueron a cuarto, por citar un ejemplo, el de mayor puntaje fue designado a los niños de menor rendimiento y viceversa, con la esperanza de que el docente "con mayores habilidades y estrategias" ideara técnicas que le permitieran trabajar de manera más significativa los contenidos para los niños más rezagados.

Esto de la educación holista[13] es, pues, uno de los proyectos más ambiciosos de la directora (es más personal y está, por el mismo motivo, ligado a su forma de vida y creencias), y aunque apenas se den bosquejos del alcance que realmente puede llegar a tener, se planea que en el próximo ciclo escolar este tipo de educación sea el motor de arranque en cuatro de los grados de educación primaria en esta institución[14]. De aquí concluimos que la directora tiene el poder que necesita para hacer que las cosas sean dadas, y de esta manera "articula las estrategias que en definitiva perfilan las prioridades para la acción del cuerpo docente" (Ezpletea-Furlan, 1992), decide cómo, cuándo, dónde y qué se enseña y qué no.
No es casual, entonces, que la directora sea una figura de autoritarismo.

Lo que se hace en ésta escuela se hace porque yo lo digo. Un líder debe de saber ser democrático en algunas ocasiones; pero mi puesto, no fue elegido por el pueblo; la dirección de la escuela no es un puesto de elección popular [...] Mtra. Gaby (García, 2013)

Y es que hasta cierto punto no está mal que la directora decida todo porque "en la escuela, los miembros del equipo directivo tienen autoridad sobre los profesores." (Santos Guerra, 1997, p. 86).

Sin embargo también creo que este es sólo un papel con el que la maestra quiere jugar: proyectarse como una persona de autoridad, incluso fría y calculadora que, sin embargo, sabe con quiénes trabaja, como son y que puede esperar de ellos, pues, como ya dimos vistazo de esto en párrafos anteriores, conocer su personal y sabe organizarlo de acuerdo a las necesidades de la institución. Así mismo reconoce el hecho de que, de alguna u otra manera, debe existir la comunicación y el trabajo colaborativo para poder alcanzar las metas que se han ido fijando, así como ceder cuando se crea necesario, pero sin flaquear.

Y finalmente la planta docente te dice mucho de lo que puedes hacer o no como director. Tú puedes tener ganas de hacer muchas cosas, pero si los maestros no quieren, no pueden o no tienen las ganas; no lo van a hacer, ni aunque el director se pare de cabeza. Mtra. Gaby (García, 2013).

Es por eso que en las juntas de consejo técnico[15] se tratan temas que pueden ayudar a que todos se entiendan y se busquen beneficios en común[16], puesto que es un pro "avanzar en el trabajo de colaboración entre los maestros, dentro de la escuela y con el resto de profesionales que colaboran en estos aspectos" (Huguet, 2006, p. 178).

Y es que a pesar de que la directora sea "demasiado autoritaria", respeta y hace respetar la labor que realizan sus maestros.

---

[13] Es la que contempla al ser humano en su globalidad, tiene en cuenta sus múltiples manifestaciones y parte del supuesto de que cada ser humano posee en sí mismo la potencialidad de búsqueda activa de los estímulos, esto es, las satisfacciones que le son necesarias para continuar su desarrollo; considerando en el ser humano cinco planos de igual importancia: el físico, el biológico, el emocional, el intelectual y el espiritual que integran los campos de estudio-aprendizaje.
En: http://www.holismo.org.ar/articulos/37%20EdHolPedMont%20(1).pdf

[14] Actualmente sólo se trabaja con educación holista en quisto y sexto grados, se espera que el próximo ciclo ésta abarque de tercero a sexto.

[15] Recalcó el hecho de que no se menciona la frecuencia de la realización de los mismos.

[16] Algunas de las actividades del consejo técnico son: impartición de clases por parte de los mismos docentes para evaluar y mejorar la planeación, apoyo mutuo para la Promoción de carrera Magisterial, preparación de ponencias para Colectivos de Maestros, entre otras más.

Los papás no tienen por qué decidir el contenido ni la forma de trabajar en el aula y que ellos (los maestros) son los profesionales de la educación, no los papás [...] mis maestros son dueños y señores del salón. Mtra. Gaby (García, 2013)

Si bien es cierto que la escuela esta "inmersa en una sociedad que la genera, la sostiene, la condiciona y, a veces, la maneja" (Santos Guerra, 1997, p. 66) y de la misma manera "tiene una estrecha vigilancia por parte de los agentes sociales que la crean y sostienen" (Santos Guerra, 1997, p.72), como es el caso de los papás, el aula es visto por la maestra como un recinto donde nadie (a excepción de ella) tiene más poder que los maestros. Y es que "los padres no interfieren en lo que los profesores consideran como su coto privado, en el aula; el profesor será el que tenga más derecho que nadie a cómo va su clase" (Fernández, 1993, p. 118).

Hasta este punto hemos revisado la manera en la que la directora trabaja (u organizó el trabajo) con los alumnos y maestros, incluso algo de lo que ella realiza todos los días: gestión.

Pero ¿qué pasa cuando se hace la gestión hacia afuera, con los agentes "externos de la comunidad educativa", es decir, con los padres de familia? Ya tocamos un punto, en el que ella no permite que los padres interfieran en las actividades de las aulas. Sin embargo ¿impedirá la participación de estos agentes escolares en todas las dimensiones de la institución?

Sólo ella lo sabe. Yo estoy tratando de descifrarlo.

DIRECCIÓN

Para que una gestión directiva luzca, los padres de familia tienen que ser muy trabajadores y muy cooperadores. Mtra. Gaby (García, 2013)

En un principio no y llega a reconocer, incluso valorar, el papel de los padres de familia en el desarrollo de su gestión.

Los padres son muy trabajadores, al menos conmigo, son muy participativos y les digo, económicamente antes era nulo el apoyo; ahora es bastante. Mtra. Gaby (García, 2013).

Partiendo de este punto, necesitamos ver cómo se fue dando el apoyo de los padres de familia[17] y cómo sigue siendo.

En primer lugar, debo citar las características de la directora (que es, por así decirlo, con la que más van a tratar los padres de familia, en especial los que forman parte del comité) y decir que es autoritaria y, como ya mencionamos, juega su papel de persona fría.

Y aunque pareciera que esto es algo relevante en la elección de una escuela por parte de los padres de familia (que sí lo es, pero ante otros puntos resulta un mero "trámite"), lo que realmente importa aquí es que la escuela ofrece, puesto que "la elección tiene como condición que exista la oferta real como la demanda efectiva" (Fernández, 1993, p. 108); es decir, que lo que los papás desean para sus hijos sea realmente lo que la escuela es capaz de ofrecer y viceversa, o sea, que la escuela sea capaz de ofertar lo que los padres están buscando.

[17] En este caso los que forman parte del comité y/o de algún tipo de asociación de padres de familia, que son los que tienen un contacto más tangible con la escuela.

Los padres de familia comparan las escuelas de alrededor y deciden donde inscribir a sus niños. Mtra. Gaby (García, 2013).

Dejando esto en claro, al momento de tomar el control de la escuela, la directora la recibe con poco (o nulo) efectivo, con una inconsistencia mayúscula en la participación de los padres y lo único que tiene seguro es la sapiencia de que tiene que ponerse a trabajar. No sólo lo sabe, sino que lo hace. De nuevo hace gestión (toma decisiones) y logra consolidar de forma paulatina el trabajo colaborativo entre padres de familia y personal directivo.

Así, con el paso de los años sabe que la comunidad escolar también la forman los padres y que si no existe una colaboración de todas las partes nunca se podrán subsanar esas necesidades; y aunque también en cubrir necesidades hay que priorizar, una de las más necesarias es educar.
Esa es la necesidad que se alcanza a vislumbrar y que se tiene que solventar. Educar no sólo a los alumnos y a los maestros, sino también a los padres de familia, a esos que también son agentes del equipo escolar, pero que son los grandes olvidados, los ausentes, los que no tomamos en cuenta (porque ni ellos mismos, lamentablemente, a veces no se conciben parte del movimiento).

Necesidad es educar, a ser responsable, que atienda a sus hijos, que llegue temprano, que los mande desayunados. O sea, no nada más tienes que disciplinar a los niños o a los maestros, sino a la comunidad. Mtra. Gaby (García, 2013).

Ya lo decía, que la directora reconoce el apoyo de los padres para que la gestión luciera. Y es que es obligación de los padres informarse de lo que sucede en el salón de clases (y en general en toda la escuela) y apoyar al docente en la educación que ofrece a los pequeños, sin llegar a entorpecer el trabajo docente. Aunque muchas de las veces los padres quieran ejercer un "derecho a controlar la educación de sus hijos e influir sobre ella" (Fernández, 1993, p. 108), es importante, incluso obligatorio y necesario, que se sientan parte de la comunidad escolar, ya que es común encontrarnos con que "su grado de participación es bajo y, lo que es peor, desciende" (Fernández, 1993, p. 108).
Deben entender, pues, que son tan necesarios como directivos, docentes y alumnos.

Además de gestionar, concilias partes, porque participamos padres de familia, participan maestros, participan autoridades, va por de por medio dinero que tienes que administrar. Mtra. Gaby (García, 2013).

Gestionar, pues, consiste en administrar recursos. Incluso monetarios, ¿por qué no? Y si bien es cierto que en apartados anteriores mencioné cómo la escuela trabaja con los recursos de las cuotas que los mismos padres aportan ¿cómo hacen pues, los maestros y directiva, para que los padres de familia aporten lo que deban (y puedan) aportar? Es un típico caso de condicionamiento (algo así como estímulo-respuesta).
Consciente de esto, la directora se encarga de implementar métodos de motivación, que no sólo benefician a los padres de familia (mencionado arriba, reduciendo costos y cuotas), sino también a los maestros.

Para incentivar todos esos pagos el primer grupo que paga, al maestro se le da material didáctico. Mtra. Gaby (García, 2013).

Desconozco qué hacen los maestros para lograr que los padres de familia paguen a tiempo. Si bien una causa resulta el hecho de que si son los primeros gana un premio, desde un punto de vista ideológico, platónico, si lo quiero ver de esa manera, resulta una salida muy banal.

Aunque el simple hecho de visualizarse con nuevo material de apoyo resulta tentador, me gustaría pensar que el maestro se esmera en hacer sentir al papá parte de la institución, como de la familia. Siendo así, "el nivel de participación general es alto porque la dinámica general de la escuela lo potencia y exige. Hay un elevado sentido de pertenencia" (Huguet, 2006, p. 173).

No es menos importante recalcar la experiencia de compartir logros y proyectos a nivel internacional. Y es que esto, sin dudas, es otra motivación que los maestros reciben por parte de la directora.

Y la mitad de mi personal se va a Córdoba, Argentina, a presentar las ponencias que se elaboran en consejo técnico. Mtra. Gaby (García, 2013).

En la presentación de las ponencias no sólo se enseña, sino que se aprende y esto vuelve a la institución en una totalidad fuerte, puesto que "la escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje, no sólo de enseñanza" (Santos Guerra, 2000, p. 43) lo que convierte este punto en algo sumamente relevante pues lo vuelve un principio y le da un nuevo significado al concepto de institución educativa.
Puesto que no sólo basta con motivar a los maestros, sino que también implica seguirlos formando personal y profesionalmente.

Esto me ayuda a saber en qué grado asignarlos, y como mejorar y que cosas trabajar en consejo técnico, porque consejo técnico es un espacio de formación pero no necesariamente para cubrir las deficiencias en cuanto a contenidos disciplinares, porque no es el único conocimiento que deben de tener los maestros, sino (también) conocimientos curriculares y conocimientos didácticos. Mtra. Gaby (García, 2013)

Comprendiendo, pues, que "la escuela debe permitir el aprendizaje de sus docentes y debe constituirse en centro de esta actividad" (Romero, 2010, p. 34), la directora busca espacios para fortalecer los conocimientos de su plantilla, muchas veces siendo ella la que imparte cursos y talleres dentro de los mismos consejos técnicos, siguiendo el principio de que "la gestión deberá alentar fuertemente la capacitación de los docentes, puesto que es necesario introducir nuevas prácticas y saberes con el fin de que la escuela mejore" (Romero, 2010, p. 34). De la misma manera, al realizar este tipo de actividades logra "promover que se aporten criterios, recursos y metodologías que tengan en cuenta la diversidad que existe en el aula" (Huguet, 2010, p. 182).

Acercándome cada vez más al final de este informe, queda cuestionarse una cosa más. Ya vimos que la directora evalúa todo: niños, maestros, calidad de los aprendizajes, etc., pero y a ella ¿quién la evalúa?
Es curioso, muy curioso.

Control

Estamos encima de la media, eso no significa que sea buena (la escuela), eso significa que es mediocre. Si estamos arriba de la media es mediocre, así que no canten victoria.
Mtra. Gaby (García, 2013)

Santos Guerra (1997, p. 101) menciona que la escuela vive independientemente de su éxito. Es más, no existe en ella ningún tipo de evaluación, ni autoevaluación, ni mucho menos evaluación externa que controle su funcionamiento, ya que muchas de las veces, los padres de familia tienden a usar calificativos como "bueno" o "malo" y ya sabemos todos que esos conceptos son sumamente relativos; y lo que es peor, la escuela se sabe "una institución de reclutamiento forzoso para el alumnado" (Santos Guerra, 2000, p. 36), por lo que no teme quedarse sin "clientela", siempre habrá más de uno que pelee un lugar en ella.

Siendo así, si trasladamos el hecho de que las evaluaciones realizadas por los "grandes ausentes" de la triada de la comunidad escolar no usan argumentos sólidos y fuertes al momento de evaluar la escuela, puedo decir, entonces, que mucho menos son capaces de argumentar coherentemente una evaluación (o crítica, en el mejor de los casos) en contra de la directora y al final, su discurso argumentativo se ve plagado de falacias ad hominem[18] que no tienen fin.

A pesar de esto, la directora aún basa su "desempeño" en la opinión de los padres.

¿Quién me evalúa?, nadie fíjate. Los padres de familia. Los primeros dos años estuve trabajando con cuatrocientos veinte, cuatrocientos cuarenta niños; el año pasado la inscripción subió a cuatrocientos ochenta niños [...] para mí eso es un indicador de evaluación. Mtra. Gaby (García, 2013).

Lo que le permite concebir qué situaciones puede mejorar, que situaciones debe cambiar y qué debe omitir para hacer de su escuela una buena escuela, es decir, considera que "la evaluación es indispensable en el proceso de mejorar la escuela" (Huguet, 2010, p. 179).

Se podría postular que otro indicador de evaluación fueran las pruebas ENLACE, los resultados obtenidos por los maestros tanto en el examen que la directora les aplica antes del nuevo ciclo escolar y como los logrados para Carrera Magisterial, sin embargo ni los primeros ni los últimos son de nuestro conocimiento para argumentar a favor o en contra de si la escuela Lázaro Cárdenas es una escuela con calidad o sin ella.

A lo mejor, a lo mejor y lo estoy valorando, el año que entra cambie mis criterios, pero no estoy muy segura, eso no sé qué lo vaya a determinar. Mtra. Gaby (García, 2013)

Los cambios son siempre buenos y hasta ahora se ha visto que, desde la llegada de la Mtra. Gaby al plantel han sucedido un millón de ellos. Siempre resultan varias limitantes para propiciar estos cambios, como son incompetencias, objetivos confusos, miedos, conservadurismo, etc. (Cfr. Santos Guerra, 1997, p. 105) que hacen más difíciles que los cambios sucedan.

Así pues, en una óptica "perfeccionista", el trabajo siempre será bueno, pero siempre se puede hacer más de lo que ya se hizo. En este contexto, ¿qué falta, pues, por hacer? Dentro de la misma óptica, creo que mucho, pero lamentablemente el tiempo no es justo y muchas veces no alcanza. Lo importante aquí es tener la capacidad de

[18] Dentro de la Lógica (una rama de la filosofía) se estudian las falacias (argumentos que parecen válidos pero que no lo son). En el caso particular de la falacia *ad hominem,* se entiende el tipo de falacia en el que se descalifica a una persona por ser persona, y no por la inconsistencia lógica que tienen los argumentos de la misma. Así mismo es importante recalcar que cuando existe una contrarréplica, se utilizan ataques para descalificar a los contrincantes.

recordar, entender, reflexionar y analizar que la escuela se encamina al éxito, que no lo determina nada ni nadie de forma objetiva, sino que cada quien tiene su perspectiva al respecto.
Lo único que yo puedo decir (y esperar, hablando de deseos que quisiera se volvieran realidad) es que se cumpla un objetivo utópico que muchas de las veces parece inalcanzable: qué la escuela tenga características "que favorezca la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando y que tenga una estrategia y un funcionamiento asentado en valores" (Santos Guerra, 1997, p. 101), acompañado, claro, por las ideas y decisiones sustentadas que la directora opine son las mejores para lograr dichas metas.
Crucemos los dedos y esperemos lo mejor.

CONCLUSIONES Y APOSTILLAS[19] QUE A VECES NO CONCLUYEN NI EXPLICAN NADA

Considero que a lo largo del texto presentado he dado a conocer mi muy particular forma de interpretar, narrar, describir, descifrar y enlazar las ideas que consideré más importantes acerca de la entrevista que se realizó a la Mtra. Gaby, directora de la Escuela Federal Lázaro Cárdenas, en Huentitán el Bajo, el 26 de abril del presente año; por lo que en este apartado intentaré dar mis anotaciones y explicaciones de los pros y los contras que encontré en esta travesía, así como las ventajas y desventajas con las que me encontré al momento de analizar y redactar tal material.

Al final, tocaré algunos puntos que fueron tratados en el texto junto con otros que quise rescatar para el final, pues fueron los que más me impactaron, y como buen 'gestor, quise dejar lo mejor, mis cartas más fuertes, el acto más sorprendente para el final.
Así pues, doy inicio con el principio del fin.

¿POR QUÉ 'HERMENÉUTICA'?

Sencillo. No me consideraba listo para dar una descripción totalmente objetiva acerca de las puntualizaciones hechas a lo largo del texto.

Si bien al comienzo del mismo explico en una nota al pie cuál es la "ventaja de la hermenéutica", intento hacer descripciones de lo que observé, acotaciones más objetivas que subjetivas sobre los temas tratados en la narración, pero muchas de las veces considero que no son tan fuertes y que no están en su totalidad sustentadas.

Al hacer hermenéutica de un texto me sentí un poco más libre y aunque al final de cuentas "no sea tan grande la diferencia" me sentí limitado al hacer una cosa en lugar de otra. De esta manera concibo mi trabajo más lleno de libertad. Tal vez no sea lo que se esperaba que fuera, pero me siento muy contento con él.

LAS QUE CREO MIS FORTALEZAS.

Primero que nada, conocer en menor o mayor medida los textos. Si bien (tengo que ser sincero) cuando fueron dejados en clase no los abordé con toda la razón necesaria y eso, al momento de redactar y enlazar inferencias-teoría-texto de la entrevista, lo lamenté mucho.
Sin embargo creo que, al final, fue divertido volver a releerlas, ahora sí, con ojos más críticos y un poco más analíticos. Creo que fue lo mejor que pude haber hecho, de lo contrario me hubiera quedado con las ideas que

[19] Se refiere a las acotaciones que aclaran, interpretan o completan un texto.
En: http://apostillasnotas.blogspot.mx/

planteé en las exposiciones en clase, en reportes anteriores y en una mala adaptación, tal y como fue (desde mi perspectiva lo fue) el trabajo de la unidad I.

Al contrario de lo que creí al iniciar con el trabajo, no considero que la ilación y relación de la parte teórica con el texto de la entrevista me haya causado un problema mayúsculo.

Es necesario hacer mención que mi pequeña preparación y formación en el campo de la Filosofía me ayudó a comprender algunas lecturas que abordaban temas y usaban lenguaje filosofado, en especial *'La luz del prisma'* de Santos Guerra (1997), que desde el principio deja entrever el lenguaje técnico que usará a lo largo del texto. No es raro, entonces, descubrir que la mayor parte de mis sustentos teóricos fueron hechos basándome en ese texto.

LA CONTRAPARTE: LAS DEBILIDADES.

Creo que fue la toma de decisiones, la "gestión" del tiempo y la selección del material de la entrevista que iba a utilizar.

Comienzo al revés.

La entrevista era demasiado basta y la información presentada en la misma era desbordante. Seleccionar lo mejor implicaba descartar muchas ideas que entre ellas mismas se entrelazaban. Si bien hay partes que no utilicé por gusto, hubo otras que sí descarté con todo el dolor que me provocaba hacerlo. De lo contrario no hubiera tenido el trabajo listo.

El tiempo.

El tiempo siempre va a ser un factor que me condenará a muerte. No sé por qué, pero la mayoría de las veces sucede que me lamento por eso: o me falta tiempo para analizar más conscientemente, o me falta tiempo en la escuela primaria para seguir observando, o me falta tiempo para crear más excusas. Lo cierto es que regresar a la escuela un mes después de pasada la primera visita y tratar de abordar preguntas que tal vez quedaron inconclusas en ese primer contacto, es como echar la carne al asador y regresar a por ella cuando ya es ceniza.

Decisiones, una disputa de nuevo.

Decidir qué hacer y qué no hacer, qué presentar y qué no, cómo hacerlo, cuál es la alternativa más efectiva, cuál no me va a ayudar en nada y cuál definitivamente ni siquiera tiene que ser concebida.

A pesar de esto, me parece que pude hacer malabares con ellas y henos aquí, con el trabajo terminado.

LOS APARTADOS

Menciono el hecho que al principio tenía dos introducciones y el desarrollo del texto. Considerándolo como una inconsistencia del mismo, lo reorganicé de manera distinta. He aquí una "división" o "segmentación" del trabajo:

- Inicia con un prólogo, con el que intento sustentar el porqué del trabajo, partiendo de un punto en común como forma de relacionar "una temática" con el desarrollo en sí: las ideas.

- Una introducción, donde se explicita la forma en la que será abordado el desarrollo.
- El desarrollo subdividido en cuatro apartados, justo como las cuatro fases de *'La luz del prisma'* de Santos Guerra (1997).
- Una conclusión en la que incluyo una pequeña introducción a la misma, un sustento de lo que me fui encontrando en el camino y una última parte (la final) en la que hablo sobre los temas que más me impactaron.
- La bibliografía, con las obras que tome como referencia para sustentar el trabajo.[20]

A propósito de las Ideas

Quise iniciar mi "discurso argumentativo" con una frase del filósofo argelino Albert Camus, la cual hace referencia a la supremacía de las ideas en el pensamiento filosófico. Me gusta mucho esa frase, pues me hace pensar que las ideas son lo máximo en el ser humano. Todo comienza con una de ellas y alcanza a maximizarse hasta donde uno quiera.

Todo son ideas y sin ellas nada sería nada.

La gestión es una idea. Las acciones comienzan siendo ideas, igual los proyectos que son sustentados con ellas, naces de las mismas. Incluso este trabajo, fue una idea que se desarrolló y al final logró ser lo que ahora es.

Al momento de seleccionar esta frase para sustentar el prólogo, se me ocurrió que cada apartado y subapartado, podía comenzar con una frase significativa que de alguna manera sustentara o diera flashazos de lo que iba a contener dicho segmento. Todo fue, lo repito, una idea que una noche se me ocurrió.

Para terminar: Gestión es, además de hacer que algo suceda, optimizar.

Al finalizar el día y con el trabajo realizado, solo me queda terminar con algunos puntos que más me causaron interés. He aquí los mismos.

Primero que nada hablar sobre gestión, esa que Romero (2008, p. 12) y Blejmar (2005, p. 2) se esmeran en decir que es hacer que algo ocurra, también concibo que es optimizar los recursos de cualquier tipo, saber qué, cuándo, dónde, cómo y por qué hacer lo que se tiene qué hacer.

La gestión de la educación implica la optimización de los recursos humanos, la optimización de los recursos financieros y la optimización de los recursos materiales, pero aparte, aparte debe de trabajar. Mtra. Gaby (García, 2013).

Puesto que optimizar implica administrar y prever medios suficientes para que los planes, programas y proyectos se cumplan, puesto que la administración y/o gestión se encarga de "regular la distribución del profesorado en los centros, asigna los medios materiales, regula la participación, etc." (Santos Guerra, 2000, p. 45).

Así pues, al momento de regular los recursos, el gestor (en este caso la directora) fija metas que concibe en sus ideas, las proyecta y las lleva a cabo. A veces, como suele suceder, se pueden cometer errores, incluso injusticias. Un ejemplo de esto puede ocurrir al momento de asignar a los niños a sus grupos (bajo y alto rendimiento); incluso

[20] Las páginas de la red consultadas no las menciono en la bibliografía, más por un complejo de estética personal que por otra cosa. Son mencionadas en pies de página.

al tiempo de otorgar grupo a los docentes pues, como ya lo mencioné, depende mucho del lugar que ocupe al momento de obtener los resultados del examen que la Mtra. Gaby aplica, el grupo que le vaya a corresponder, y muchas veces eso no es justo.

Laborablemente no es justo; porque el que trabaja más es el mejor maestro, es el que tiene mejor rendimiento académico y es el que menos puntaje saca en Carrera Magisterial; laboralmente no es justo, académicamente y para beneficio de la escuela está perfecto, porque la escuela ha aumentado sus niveles de rendimiento y los niños han mejorado mucho sus apoyos, su trabajo, su desempeño; incluso los niños que están en los grupos de bajo rendimiento han aumentado mucho sus calificaciones. Mtra. Gaby (García, 2013).

Pero aquí salta a la cuestión la relatividad nuevamente: la misma situación es "justa" para algunos e "injusta" para otros. Esto de las separaciones me motiva sobremanera, simplemente por el hecho de que integra un conflicto en sí. La práctica muchas veces no es justa, pero esta desventaja o error en el sistema dan bases para conocer un poco las realidades de los niños fuera de la escuela.

(coincide que los padres de) los grupos de los niños que salieron con niveles de bajo rendimiento, son los padres que no atienden a sus hijos. (En cambio) los niños que tienen un alto nivel de rendimiento sus padres están con ellos. Mtra. Gaby (García, 2013).

No es bueno generalizar, pero sí debemos apuntar a que sí son frecuentes las coincidencias que se dan en estos casos, en el que "numerosos padres ni siquiera acuden al centro, incluso ante un problema individual de su hijos" (Fernández, 1993, p. 109).

Hasta aquí creo que lo que la directora tiene en mente es intentar agrupar para hacer más fácil su labor y más llevadera la gesta de los proyectos, los cuales siempre deben estar sustentados con el principio de la racionalidad (Cfr. Santos Guerra, 1997, p. 101).

Puesto que los proyectos deben seguir un doble referente racional, es decir, hacer hincapié al cuestionarse en si lo que se dice es coherente con lo que se hace y esto es coherente con lo que se intenta conseguir (Cfr. Santos Guerra, 1997, p. 103), porque hay que aclarar que "la racionalidad no es lo contrario a la injusticia, sino a la incoherencia" (Santos Guerra, 1997, p. 103); es lógico argumentar, entonces, que se debe tener la suficiente inteligencia para armar un entramado y buscar el beneficio sí para ambas partes, pero también buscando la excelencia y la calidad para con el alumnado.
No es justo laboralmente, pero la justicia no está apareada con el beneficio que tengan los niños. Mtra. Gaby (García, 2013).

Entonces, ¿cómo saber si la Escuela LC es una buena escuela? No lo sé a ciencia cierta, sólo lo deseo. Pero al parecer tiende a hacerlo, porque cumple con algunas de las condiciones básicas de una buena escuela, como lo son la organización del tiempo que permite el máximo aprovechamiento para la enseñanza; contar con espacio y mobiliario suficiente para la tarea escolar; la presencia permanente de la directora y la planificación de la enseñanza; la utilización de distintos recursos didácticos y la existencia de apoyo a los aprendizajes; el trabajo colaborativo con otras instancias; la búsqueda de altas expectativas, tanto para los docentes como para los alumnos y, sobre todo, la existencia de un proyecto (Cfr. Romero, 2008, p. 29-31) y lo más importante aquí no es la cantidad de proyectos que se realicen pues " más que hacer proyectos en la escuela, se trata de hacer de la escuela un

proyecto" (Romero, 2008, p.13). Y eso es lo que realmente la directora se ha propuesto: hacer de su escuela, de su pequeño espacio, algo grande.

En esto recae, pues, la grandeza del proyecto: que interviene siempre para ayudar a que una idea se lleve a cabo. Espero, entonces, en un futuro, seguir de cerca la evolución y el crecimiento de la primaria, para ver qué tan lejos puede llegar.

Bibliografía

Blejmar, Benjamín (2005), La gestión como palabra (1 – 10), *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Ezpeleta – Furlan (Comps, 1992), "La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas"; "*Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores"* y "Momento de investigación. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica" (44 – 115), *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO/OREALC, Santiago.

Fernández Enguita, Mariano (1993), "Los padres: entre la diferencia y la impotencia"; "El alumnado o el convidado de piedra" y "Profesionalismo y participación: un matrimonio mal avenido" (108 – 178), *La profesión docente y la cultura escolar*: crónica de un desencuentro, Ediciones Morata, Madrid.

Huguet Comelles, Teresa (2006), "Conclusiones y propuestas" (169 – 182), *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*, Graó, España.

Romero, Claudia (2008), "¿Qué significa la gestión escolar?" y "Hacer de una escuela una buena escuela: prácticas y escenarios de gestión" (9 – 36), Hacer de una escuela una buena escuela. *Evaluación y mejora de la gestión escolar*; Aique Ediciones, Buenos Aires.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1997), "La escuela como organización" (81 – 110), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*, Ediciones Aljibe, Málaga.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2000), "La escuela que aprende y la sociedad neoliberal" (23 – 49), *La escuela que aprende*, Ediciones Morata, Madrid.

1.2 Políticas Educación Básica

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. CLAUDIA LORENA FREGOSO SÁNCHEZ

Escuela normal Superior de Jalisco

Introducción

En el siguiente ensayo abordaremos el tema de calidad de la educación en México y los factores asociados a este tema. Se abordan los temas del contexto sociodemográfico, sociocultural y socioeconómico y como estos factores tienen un impacto en la calidad de nuestro país.

Los diferentes tipos de modalidades de las escuelas que las diferencia y que impacto tienen de acuerdo a su cultura y a la sociedad en general. Distinción entre escuelas de diferentes modalidades, entre ellas, escuelas urbanas, rurales, indígenas y comunitarias y los niveles educativos que parten desde preescolar hasta el término de la educación básica que en México aun en este periodo se maneja solo hasta la secundaria, aunque en la nueva reforma se ha estipulado que sea la prepa un nivel más de la educación básica en el país.

El hablar de calidad, habla de un buen servicio, que en este caso se inclina a la calidad educativa, para la cual son varios los factores que se involucran. Hablar de la Situación educativa se explica por el efecto combinado de un amplio conjunto de factores, Unos del entorno social y cultural en que viven los alumnos y sus familias, y otros del sistema educativo y las escuelas.

Muchas veces es el entorno social el que impide que la calidad educativa se rezague y que por consecuencia no se puedan consolidar los estudios básicos; La cultura es también un factor, ya que no en todas las estancias educativas y ciudades se maneja igual la educación (esto referido a las sierras y poblaciones apartadas a las ciudades), e incluso hay lugares que ni siquiera cuentan con lo más básico para recibir una educación, y eso que en nuestro país la constitución dice que todo individuo tiene derecho a una buena educación, y que además es laica y gratuita (esto generalizando). Y también problemas que causan una baja calidad de estudio son las familias y su nivel socioeconómico, dejando por debajo a las personas con bajos recursos en un rezago inminente.
Otras causas son las estancias educativas, que como ya mencionaba son factores que causan una educación baja.
En este punto se maneja que tan equipadas están las escuelas, que tantos recursos tienes, que ingresos tienen (si solo por parte del gobierno, o también por padres de familia) según con las investigaciones del INNE.

Esto solo por mencionar algunas de las muchas causas que tiene es sistema educativo en nuestro país. Sin dejar de mencionar y como parte esencial a los alumnos que son los que reciben la educación; Menciona un poco como son los estudiantes de las escuelas y las medidas que se toman para mejorar, como en este caso en lectura, y violencia y disciplina en las escuelas.

Desarrollo

La educación básica está conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Los dos primeros pueden cursarse en escuelas generales o indígenas, así como en los cursos comunitarios a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), mientras que la secundaria se oferta a través de planteles generales,

técnicos, para trabajadores, telesecundarias y escuelas comunitarias. En educación media hay bachilleratos generales o técnicos y planteles que forman profesionales técnicos, como los del Colegio Nacional de Educación Profesional (Conalep). En educación superior se distinguen los niveles de técnico superior, licenciatura —que puede ser de educación normal, universitaria o tecnológica— y posgrado (especialidad, maestría y doctorado).

Contexto socio demográfico

El esfuerzo que los países deben realizar para garantizar un mínimo de escolaridad al conjunto de sus habitantes varía de acuerdo con su estructura demográfica; es claro que los países con mayores proporciones de niños y jóvenes que suelen menor nivel de desarrollo y que enfrentan una carga más pesada que aquellos que ya han superado esta fase de transición demográfica. Para un país como el nuestro, que registra diferencias significativas entre los niveles de desarrollo y las estructuras demográficas de sus entidades federativas, el esfuerzo por asegurar la educación obligatoria a todos sus ciudadanos, es particularmente difícil. Por tanto para el país es difícil generalizar una educación de calidad porque existen zonas en donde no se cumple con el resto del país con una educación de calidad: un ejemplo es la zona rural e indígena donde no se cuenta con los medios ni el equipo además de los profesores mejor capacitados para atender la educación en esta zona, por lo tanto la zona marginada o poco poblada no tiene acceso a una educación de calidad como lo tienen los urbanos.

Contexto socio cultural

Al realizar comparaciones entre las entidades federativas del país es fundamental considerar, además del contexto socioeconómico, algunos aspectos socioculturales que ejercen una influencia determinante en los resultados educativos; un factor que influye es el de la sociedad que va desde la mentalidad que tiene las persona de determinado lugar hacia la educación, el nivel cultural de una zona, los distintos medios, formas de ver la vida y cada cultura.

La población indígena del país

Desde hace poco más de una década, se reconoce constitucionalmente a México como un país multicultural y plurilingüe. Esta multiculturalidad está definida, en gran parte, por la coexistencia de más de sesenta etnias distintas que en conjunto representan una proporción considerable de población indígena en el territorio nacional. Dicha población se ha definido como aquella que vive en hogares donde el jefe del hogar, el cónyuge o el ascendente, habla una lengua indígena. En el Informe 2005 se dio cuenta de la concentración de población indígena en un grupo reducido de entidades (el 75.8 por ciento habita en Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla, México, Hidalgo y Guerrero) señalando que los subsistemas educativos de estos estados enfrentan circunstancias socioculturales marcadamente distintas que los del resto del país. Las entidades federativas se ordenan según el crecimiento de la población indígena.

Esto convierte en un factor determinante que la educación de calidad no es global en México pues ni siquiera cubre campos importantes como lo es educar y antes que nada alfabetizar a los indígenas en nuestro país.

Escolaridad de la población adulta

La escolaridad alcanzada por los adultos alude a un entorno más o menos favorable para la escolarización de la población en edad de cursar alguno de los niveles de educación básica.

Los adultos tienen un porcentaje menor de educación que el porcentaje de los jóvenes, esto se debe a distintas circunstancias las cuales son: el grado de escolaridad requerido ha aumentado de tal manera que el bachillerato se esté empleando como un grado más de la educación básica, además la demanda ha crecido para poder ocupar un puesto o un trabajo, la educación ha tenido mejora, y la reducción de personas sin grados de escolaridad es relevante.
Conviene señalar que la educación y su globalización requieren de toda la sociedad en general, para así abarcar el objetivo.

Contexto socio económico

Es el nivel económico que la sociedad de un determinado sitio posee, con esto también aumentan las posibilidades de recibir una educación de mayor calidad que en las zonas marginadas.
Por ejemplo en las zonas urbanas donde existe un nivel económico más alto las escuelas son de mejor calidad que donde no se tienen los recursos para poder generar un aprendizaje de la misma manera como lo son las escuelas comunitarias, multigrado, y por supuesto menos las indígenas y rurales.

Contexto socio educativo

Este ofrece dato sobre el tamaño y composición de los sistemas estatales de educación básica, así como sobre el crecimiento que han experimentado en los últimos años y algunos indicadores de su desempeño. Todos estos elementos han de tomarse en cuenta para contextualizar la información que se brinda en los capítulos subsecuentes sobre los recursos, procesos y resultados del sistema educativo.

El Número de escuelas y alumnos
Para el ciclo escolar 2005/2006 en el país se registraban casi 25 millones de estudiantes inscritos en poco más de 214 mil planteles de educación básica. Cabe destacar que en las entidades más urbanizadas el número de alumnos asciende significativamente y en algunos lugares como Chiapas y entidades que se presenta un gran número de personas indígenas o de escasos recursos las cifras descienden.

Niveles educativos. Educación preescolar

Como se ha dicho, la obligatoriedad de la educación preescolar para los niños de tres a cinco años derivó en un crecimiento importante tanto del número de alumnos como de escuelas. Esto debido a la obligatoriedad de tener un nivel preescolar para poder ingresar a una escuela primaria. El crecimiento de las escuelas ha sido favorablemente y se centra en las áreas urbanas y solo pocas en las rurales.
El incremento en el número de alumnos atendidos por los preescolares generales es particularmente importante en el Estado de México (74.5 por ciento). En contraste, Sinaloa y Guanajuato registran crecimientos inferiores al diez por ciento; llama la atención que en ambas entidades, la matrícula de la modalidad indígena crezca muy poco (menos del dos por ciento) y la de cursos comunitarios se reduzca.

Educación primaria

Ya se ha dicho que la matrícula de primaria tiende a decrecer y es previsible que esta tendencia continúe en los próximos años, dada la disminución del crecimiento de su demanda potencial y su cobertura casi universal. No obstante, la tabla 1.16 muestra que esta tendencia es disímil entre entidades y modalidades. La reprobación en

primaria suele traducirse en repetición de grado y, por tanto, en extra edad y potencialmente en deserción.

TABLA 1.16 CRECIMIENTO DE MATRÍCULA Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA POR MODALIDAD DE SERVICIO EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS, 2000-2005

Entidad Federativa	General				Indígena				Comunitario			
	2005/2006 absolutos		% Crecimiento 2000-2005		2005/2006 absolutos		% Crecimiento 2000-2005		2005/2006 absolutos		% Crecimiento 2000-2005	
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas
Baja California	372 976	1 455	9.2	12.8	8 472	48	12.9	9.1	1 247	52	52.1	13.0
Quintana Roo	149 339	629	14.0	8.8	3 832	79	-0.9	-6.0	416	38	-8.0	-33.3
Baja California Sur	67 711	344	11.8	7.8					318	53	-22.4	-27.4
México	1 875 258	7 066	-0.9	6.2	18 502	160	4.2	3.9	4 101	324	-0.1	-5.8
Morelos	217 292	970	0.1	5.8	757	5	26.2	150.0	818	52	-23.4	-18.8
Tlaxcala	154 953	663	7.5	5.7	2 525	12	35.1	33.3	1 236	86	15.9	7.5
Nuevo León	509 268	2 448	7.5	5.2					567	119	-34.7	-22.2
Tamaulipas	390 467	2 199	3.8	4.2					1 795	218	-35.6	-40.4
Aguascalientes	155 751	675	2.7	3.4					399	36	-45.0	-40.0
Querétaro	225 132	1 120	4.1	3.3	6 815	76	1.5	-2.6	2 587	217	-9.8	-2.7
Puebla	729 091	3 437	-3.5	2.9	69 640	739	2.5	7.4	3 991	315	-28.5	-30.2
Oaxaca	436 791	3 052	-6.3	2.9	159 550	1 674	1.3	8.8	8 827	886	-5.6	-10.1
Colima	72 083	430	-5.7	2.6					268	47	-49.2	-52.0
Chiapas	512 763	3 520	0.5	2.0	226 646	2 738	16.8	10.8	22 687	2 329	-7.8	-4.8
Sonora	310 836	1 628	1.1	1.9	5 215	108	14.6	-0.9	274	60	-56.5	-55.2
Hidalgo	300 824	2 102	-5.7	1.8	44 809	610	-11.7	0.7	5 529	528	-16.2	-7.0
Michoacán	577 195	4 281	-9.5	1.7	25 939	189	-5.8	2.7	7 175	926	-44.8	-37.1
Coahuila	335 275	1 719	4.1	1.2					753	103	6.1	-11.2
Guerrero	443 266	3 086	-4.3	1.1	95 182	829	12.4	8.7	10 193	912	-26.4	-27.2
Campeche	101 298	625	-1.3	1.0	2 675	52	-1.6	-1.9	1 059	149	-27.4	-18.6
San Luis Potosí	331 017	2 457	-5.2	0.7	21 557	329	-4.7	3.1	5 691	669	-16.4	-10.6
Yucatán	220 882	1 057	-7.1	0.7	12 692	172	-9.5	-2.3	1 019	147	-38.5	-24.2
Veracruz	932 588	7 691	-4.3	0.2	75 518	988	-1.7	7.0	12 517	1 065	-18.7	-12.9
Jalisco	890 042	5 288	-4.7	0.0	5 398	97	0.1	2.1	3 202	434	-35.5	-21.5
Guanajuato	737 205	4 289	-0.8	-0.1	1 024	3	-72.2	-85.0	3 503	295	-22.7	-20.3
Nayarit	120 310	834	-2.4	-0.1	8 697	157	8.7	17.2	1 308	173	-18.9	-24.5
Durango	212 256	1 866	-3.4	-0.9	7 676	191	11.4	8.5	3 376	418	-14.3	-19.1
Sinaloa	356 545	2 328	3.2	-0.9	2 392	33	-3.1	0.0	4 566	429	-49.8	-34.4
Tabasco	282 525	1 824	-4.4	-1.0	7 837	101	-9.2	2.0	2 185	218	-11.6	-6.0
Distrito Federal	964 205	3 380	-5.5	-1.1					98	6		
Zacatecas	196 948	1 825	-7.2	-4.6					1 708	244	-16.7	-14.4
Chihuahua	418 888	2 140	-3.3	-7.5	17 442	336	9.7	9.8	3 009	343	-26.5	-30.1
Nacional	**13 600 980**	**76 428**	**-1.8**	**1.5**	**830 792**	**9 726**	**4.8**	**7.3**	**116 422**	**11 891**	**-21.4**	**-18.9**

Educación secundaria

La deserción en secundaria sigue siendo alta (de 7.4 por ciento a nivel nacional) y significa la pérdida de 430 mil estudiantes durante un año escolar. La reprobación en secundaria refiere a los estudiantes que no han logrado aprobar alguna de sus materias; cuando el número de asignaturas reprobadas es mayor a cinco, entonces se debe repetir el grado (cosa que ocurre muy rara vez pues la gran mayoría de quienes reprueban un grado optan por abandonar el nivel, posiblemente porque el costo de oportunidad es muy alto). Los alumnos que reprueban entre una y cinco materias pueden presentar exámenes durante el periodo vacacional de verano para regularizar su situación. En congruencia con esta normatividad, el cálculo de la reprobación en secundaria no considera a los estudiantes que logran regularizarse antes de iniciar un nuevo ciclo escolar, sino solo a los que adeudan materias o han reprobado algún grado.

Aunque la reprobación en secundaria se ha reducido en poco más de 15 por ciento, el número de estudiantes reprobados sigue superando el medio millón.

Reflexiones sobre el tema

Durante los últimos años han ocurrido cambios importantes en el contexto del sistema educativo que deben ser considerados para la formulación de políticas educativas y sociales más amplias.

En particular, llama la atención la disminución de la población indígena durante el último lustro, presumiblemente a consecuencia de los movimientos migratorios hacia fuera del país y hacia zonas urbanas, donde su identificación es compleja.

La matrícula y las escuelas de todas las modalidades de educación preescolar, han crecido de manera notable como efecto del reciente establecimiento de su obligatoriedad. Puesto que el aumento de la participación del sector privado en este nivel educativo obedece, en buena medida, al otorgamiento de registros de validez oficial a muchas de las escuelas que ya operaban sin autorización antes del ciclo escolar 2005/2006 y no a la creación de nuevos planteles, es probable que en el futuro próximo, las tasas de crecimiento de este sector disminuyan en forma importante.

La secundaria sigue creciendo en forma significativa. La participación de la telesecundaria en la ampliación de las oportunidades para cursar este nivel es y ha sido excepcional, especialmente en las entidades menos desarrolladas.

Los patrones de tamaño, composición y distribución de las escuelas de educación básica y su evolución en el tiempo

Responden principalmente a cuatro condicionantes:

A) Magnitud de las poblaciones de niños y niñas en edades normativas a quienes debe atender la educación básica obligatoria, así como la dinámica demográfica que en ella provocan tanto el crecimiento natural como los flujos migratorios.

B) Dificultad de asegurar centros escolares cercanos a todos los usuarios, debido a la distribución espacial de la población en localidades de diversos tamaños.

C) Necesidad de que el sector educativo utilice diferentes modelos pedagógicos para ofrecer educación de buena calidad a poblaciones que viven en contextos diferentes.

D) Vigencia de la obligatoriedad de preescolar, primaria y secundaria. A mayor tiempo de establecida la obligatoriedad, como ocurre con la primaria, mayor es, por ejemplo, el grado de avance hacia una cobertura total de la población de interés.

Escuelas multigrado

Este tipo de escuelas, denominadas multigrado, predominan en las localidades pequeñas y más aisladas. Aunque no pertenecen a una modalidad escolar en particular, por su diseño, los cursos comunitarios que maneja el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) son multigrado en su totalidad.

Para las escuelas rurales se incluye en el análisis el grado de aislamiento o condición de ubicación de la localidad y se finaliza con una sección que resume los principales hallazgos. La clasificación de las localidades rurales provenientes del XII Censo de 2000 y que distingue a éstas en aisladas, cercanas a carreteras, centros de población o a ciudades fue elaborada por el Conapo.
Las escuelas multigrado son muy numerosas en México y se encuentran principalmente en las lo- calidades rurales muy pequeñas y aisladas.

La presencia de escuelas multigrado es muy reducida o despreciable entre las primarias ubicadas en las localidades rurales más grandes, así como las que se encuentran en las localidades semi-urbanas y urbanas.

En todas las localidades, sin importar su condición de aislamiento, las primarias generales son más numerosas que las indígenas y comunitarias.

Deducimos entonces que por cada cien escuelas multigrado, aproximadamente 58 son generales, 15 indígenas y 27 comunitarias

Escuelas primarias generales

La mayor proporción (37 por ciento) de las primarias generales se localizaron en las localidades urbanas, siguiéndole en orden de importancia las localidades rurales de más de cien habitantes.

Como se ha descrito con anterioridad, la población escolar se ubica en localidades de diversos tamaños cuya distribución en el territorio nacional es heterogénea. En localidades rurales pequeñas, la matrícula de los centros escolares es reducida, por lo cual han surgido las escuelas primarias multigrado en donde un maestro o los pocos que componen la planta docente atienden a varios grados en forma simultánea. Este tipo de escuelas prevalece más en las localidades pequeñas, y aunque la totalidad de las primarias comunitarias de Conafe son multigrado, también está presente en las modalidades general e indígena. A nivel nacional en 2005, cuarenta y cinco de cada cien escuelas primarias funcionaron con el modelo multigrado. Las primarias multigrado no se concentran en una sola modalidad.

Escuelas indígenas y comunitarias

De las escuelas indígenas, el 30 por ciento de ellas se encontró en las localidades de cien a menos de 250 habitantes; esta modalidad es prácticamente rural pero tiene una presencia muy pequeña en las localidades urbanas, lo cual es un indicio de la migración rural a las ciudades.

Las primarias comunitarias más de 67 por ciento se encontró en las localidades rurales más pequeñas; sumando esta cantidad con el 13 por ciento de las asentadas en las localidades de cien a 249 habitantes, la proporción se eleva a ochenta por ciento.

Escuelas secundarias

Las secundarias generales son prácticamente una opción urbana (cerca del 72 por ciento de estas escuelas se asentaron en las localidades de más de 15 mil habitantes); en las localidades rurales su presencia es insignificante o muy reducida. Aunque poco más de la mitad de las escuelas técnicas se localizaron en las localidades urbanas, su

presencia es importante en las localidades rurales más grandes y en las semiurbanas donde se ubicaron el 45 por ciento de ellas. Nueve de cada diez telesecundarias se encuentran en las zonas rurales, la mayor proporción de ellas, 47 por ciento, se ubicó en las localidades rurales más grandes.

Las modalidades predominantes en cada localidad según el nivel educativo pueden apreciarse en la Tabla 2.9. Los preescolares comunitarios son la opción mayoritaria en las localidades rurales más pequeñas de menos de 250 habitantes; la modalidad general es la segunda en importancia en estas localidades. Exceptuando estas dos categorías de pequeñas localidades, los preescolares generales son la opción dominante en el resto de las localidades. Entre mayor es el tamaño de las localidades, mayor es la participación de esta modalidad; en las urbanas, 98 de cada cien preescolares son generales. Los preescolares indígenas no son la mayoría en ninguna categoría, pero son la segunda opción en importancia en las localidades rurales de 250 y más habitantes.

En lo siguiente abordaremos los temas de docentes, infraestructura y equipamiento de las escuelas son factores que tienes que ver en la calidad de la educación, ya que esto genera un bajo o alto nivel educativo.

Según con el informe anual del INEE 2006 a la calidad de la educación básica en México presenta algunos resultados de varios estudios realizados que tienen como objetivo general contribuir a la educación del sistema educativo en cuanto a la calidad de la oferta educativa, mediante la descripción y valoración de los recursos con los que cuentas las escuelas de los tipos y niveles educativos de competencia del INEE

El primero docentes, infraestructura y equipamiento de las escuelas presenta, por una parte, resultados de un estudio realizado con base en información, obtenida durante la aplicación de los exámenes Excale 2005, en torno al tema de la infraestructura y los recursos materiales existentes en las escuelas primarias y secundarias del país; Aunque en la actualidad se puede tener otra perspectiva de lo que hay y no hay en las escuelas respecto al material y la infraestructura de los centros educativos, ya que en la actualidad y como siempre, son las escuelas privadas las que cuentan con los mejores equipamientos e infraestructura, dejando por de bajo a las telesecundarias y escuelas rurales. Esta sección incluye algunos hallazgos sobre el tema derivados de un estudio sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria realizado en 2006. Así mismo,. Los datos mostrados permiten apreciar la desigualdad de condiciones que caracteriza a los servicios educativos ya sea que se examinen desde la perspectiva de sus recursos materiales o humanos. Y da cuenta de la exploración realizada en torno a tres temas relacionados entre sí y alusivos a procesos que tienen lugar en las propias escuelas o en su entorno inmediato: la violencia, el consumo de sustancias nocivas a la salud y la disciplina al interior de aquellas.

También habla de estudios sobre docentes de la educación primaria realizado en 2006. En este caso se analizan con especial profundidad las prácticas que realizan los docentes para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora entre sus alumnos.

Los estudios reportados contribuyen a dar cuenta de las heterogéneas condiciones que caracterizan al sistema educativo mexicano. Por ello buscan de manera sistemática la comparación entre los estratos y modalidades que son representativos de las principales condiciones de la oferta educativa; así, los resultados se presentan para las escuelas urbanas públicas, privadas, rurales, indígenas y cursos comunitarios, en el caso de la educación primaria; en cuanto a la secundaria los resultados se refieren a las escuelas generales, técnicas, telesecundarias y privadas.

Los recursos materiales de las escuelas primarias y secundarias del país: infraestructura y equipamiento.

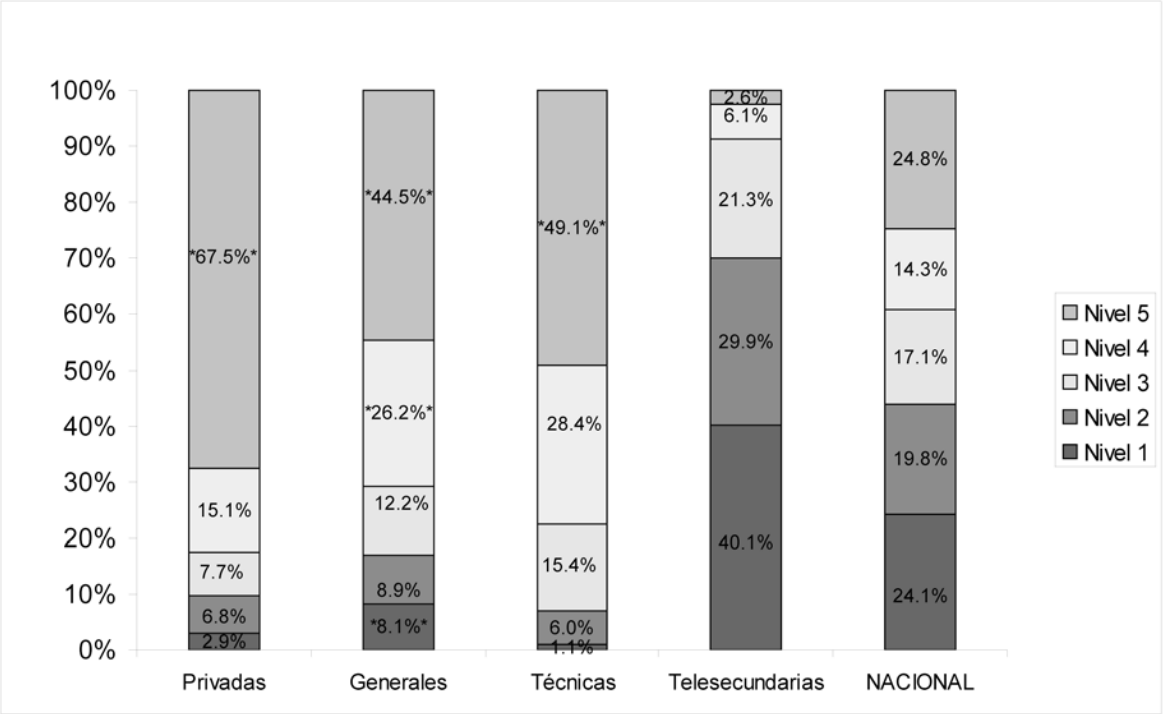
Las escuelas primarias y secundarias del país funcionan en condiciones variables por lo que se refiere a la infraestructura física de la que disponen en las que existen espacios indispensables para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen. Aunque también hay otros tipos de aulas que constituyen un apoyo a las actividades escolares, tales como los laboratorios, talleres, salón de cómputo, biblioteca. En la actualidad, aun falta mucho para lograr que todos estos espacios existan en todas las modalidades de los institutos educativos ya que la economía y los recursos destinados a la infraestructura de las instituciones no se gestionan o no llegan a su destino por diferentes razones.

La siguiente tabla muestra cual es el porcentaje de las escuelas que cuentan con estos servicios en las diferentes modalidades del promedio por modalidad en el caso de la educación primaria que muestra diferencias muy grandes en el equipamiento con que cuentan las escuelas: en un extremo muy cerca del valor más bajo de la escala las modalidades educativas que atienden a la población rural (cursos comunitarios, escuelas rurales e indígenas, con medias de 2.73, 6.5 y 3.73 respectivamente); en mejor posición media = 19.71 las escuelas públicas urbanas y, con condiciones mucho más favorables, las escuelas privadas media = 57.02.

.

MODALIDAD / NIVELES	PRIVADAS		PÚBLICAS URBANAS		PÚBLICAS RURALES		ESCUELAS INDÍGENAS		CURSOS COMUNITARIOS		NACIONAL	
	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar
Nivel 5	31.2	----	2.1	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.0	2.7	0.3
Nivel 4	20.8	----	5.7	1.2	0.5	0.2	0.8	0.8	0.00	0.0	3.5	0.5
Nivel 3	9.7	----	7.1	1.3	1.6	0.4	0.2	0.2	0.4	0.8	3.7	0.5
Nivel 2	24.8	----	29.0	2.6	9.1	1.6	4.0	1.2	0.00	0.0	15.0	1.1
Nivel 1	13.5	----	56.1	2.9	88.8	1.6	95.0	1.3	99.6	0.8	75.1	1.3

En México, la mayoría de las escuelas no cuentas ni siquiera con una biblioteca o un salón de cómputo, ya que eso no pertenece en sí a la infraestructura de ellas. Mientras que en las secundarias el puntaje promedio por estrato muestra diferencias estadísticamente significativas entre todas las modalidades. La medida más alta corresponde a las secundarias privadas del país (84.25) pero las secundarias generales y técnicas no se ubican demasiado distantes (72.3 y 79.27 respectivamente); las telesecundarias por su parte, sólo alcanzan en promedio, un puntaje de 24.82.



Estos porcentajes nos dice que las secundarias privadas son las más equipadas, de ahí le siguen casi a la par las generales y las técnicas, dejando por debajo a las telesecundarias.

Mantenimiento y conservación de las instalaciones

Informa sobre las condiciones de mantenimiento y conservación que se observaron en las instalaciones educativas de las escuelas que formaron parte de la muestra de Excale 2005, permitiendo

En algunos casos hacer generalizaciones a la población de la que ésta forma parte. Agrupa información sobre limpieza y pintura de muros, techos y fachadas de las escuelas; la existencia de fisuras o indicadores visibles de que la construcción se encuentra en mal estado; etcétera.

En una primera aproximación a los resultados, el promedio por modalidad muestra una situación más homogénea, tanto en la primaria como en la secundaria, aunque sin duda, hay estratos que se distancian considerablemente de los demás. En el caso de la educación primaria, no se registran diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de las escuelas indígenas y las rurales (63.41 y 66.74 respectivamente); los planteles
privados son los que se encuentran en condiciones óptimas (media = 93.53), mientras que los cursos comunitarios presentan la situación más desfavorable (media = 38.51). Las escuelas urbanas públicas por su parte (media = 76.23), se sitúan en una posición cercana pero superior a la de las rurales e indígenas, e inferior a la de las privadas.

Tabla 3.5 Porcentaje je de planteles, por modalidad, que se ubican en cada nivel del Índice "Mantenimiento y conservación de las Instalaciones de primaria"

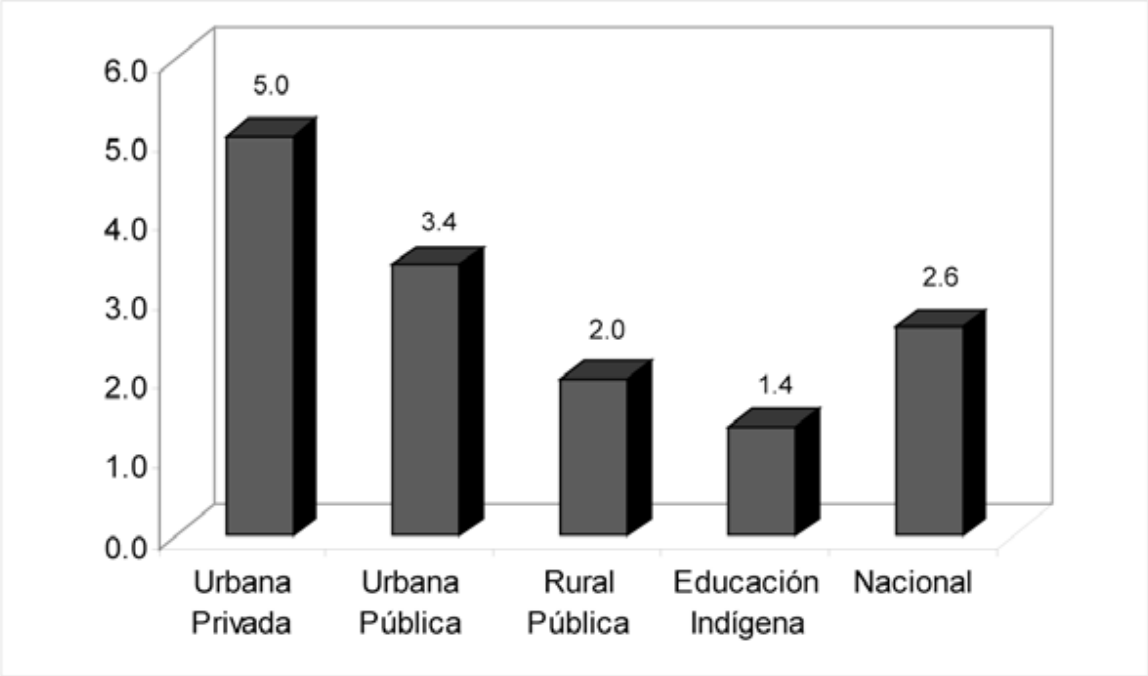
MODALIDAD / NIVELES	PRIVADAS		PÚBLICAS URBANAS		PÚBLICAS RURALES		ESCUELAS INDÍGENAS		CURSOS COMUNITARIOS		NACIONAL	
	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar
Nivel 5	87.7	---	61.7	2.7	46.9	---	42.1	---	16.90	---	50.1	1.8
Nivel 4	8.0	2.4	11.2	1.7	15.2	2.6	12.9	2.5	8.40	---	12.4	1.3
Nivel 3	3.1	2.8	11.8	1.7	13.6	2.6	15.0	2.7	18.0	---	13.1	1.3
Nivel 2	0.1	0.1	7.4	1.4	9.7	2.0	15.5	---	15.90	---	9.6	1.0
Nivel 1	1.1	1.3	7.9	1.6	14.5	2.2	14.5	---	40.7	---	14.9	1.3

En la educación secundaria la situación de las modalidades públicas es bastante homogénea; el valor global promedio del índice se sitúa entre los 72 y 73 puntos, sin que medien diferencias estadísticamente significativas entre dichas modalidades. La educación privada vuelve a situarse en condiciones óptimas con una media de 95.9 puntos. El análisis de la información por niveles (véanse tabla 3.6 y gráfica 3.6) muestra que sólo una de cada diez escuelas se sitúa en el más bajo, mientras que seis de cada diez en el más alto, lo cual significa que en estos casos los planteles mantienen bien pintados sus muros, techos y fachada; en buen estado y funcionales la cancelería, puertas y vidriería; y no presentan cuarteaduras, fisuras o indicadores visibles de mal estado en la construcción.

MODALIDAD / NIVELES	PRIVADAS		GENERALES		TÉCNICAS		TELESECUNDARIAS		NACIONAL	
	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar
Nivel 5	94.0	2.0	54.9	---	54.2	---	55.3	2.9	59.5	1.9
Nivel 4	3.0	1.6	13.9	2.4	12.1	2.1	13.6	2.2	12.3	1.3
Nivel 3	2.0	1.5	16.8	---	18.3	3.0	14.0	2.0	13.8	1.5
Nivel 2	0.0	0.0	3.0	0.8	7.1	2.5	4.7	1.0	4.1	0.6
Nivel 1	1.0	0.8	11.4	2.6	8.3	2.4	12.3	2.3	10.3	1.4

Equipamiento escolar

A nivel nacional el índice de equipamiento escolar según el INEE no llega a la mitad atendiendo al conjunto de elementos considerados en su construcción. El análisis por modalidad permite observar que de los seis elementos considerados, las escuelas urbanas públicas llegan en promedio a 3.4, las rurales públicas a dos, las indígenas a 1.4 y las urbanas privadas a cinco. Esto implica que las escuelas públicas tienen la mitad o menos del equipamiento en cuestión.



Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias

Esto se puede deber a muchos factores, entre ellos el contexto de la comunidad, la sociedad, la familia, la economía etc. También la situación de la disciplina de la escuela hasta llegar a actos de vandalismo o agresión física. Esto documentado en los cuestionarios de contexto de Excale 2005, que permitieron abordar varias facetas de este fenómeno, aunque destacan tres: la violencia recibida y la violencia ejercida por los alumnos, tanto desde su propia perspectiva como desde la de sus profesores; el consumo de sustancias nocivas a la salud entre los alumnos; y, de manera complementaria, los sistemas de disciplina en su relación con las dos primeras.

El cuestionario de contexto aplicado a los alumnos incluyó varias preguntas destinadas a indagar su participación directa en actos de violencia, es decir, lo que podría entenderse como un rol activo o de violencia ejercida.

Porcentajes estimados de alumnos que participan en actos de violencia. Primaria y secundaria

En este año escolar	Primaria Porcentaje estimado	Secundaria Porcentaje estimado
¿has participado en peleas en las que hayas dado golpes?(dentro o fuera de la escuela)	19.0	11.1
¿participaste en actividades que dañaron las instalaciones, el mobiliario o equipos en las escuela(pintas grafiti, descomponer chapas de puertas etc.)	9.0	7.3

¿Participas en un grupo de alumnos que haya intimidado o amenazado a otros alumnos de la escuela?	10.9	6.8
¿has robado algún objeto o dinero dentro de las escuela?	2.1	1.3

La violencia sufrida. Los alumnos como víctimas de la violencia

La contraparte de la participación en actos de violencia es ser víctima de ellos. Los alumnos que reportan haber sido objeto de actos de esta naturaleza, cometidos por sus compañeros, son considerablemente más que quienes señalan haber participado en éstos. Los alumnos que reportan haber sido objeto de actos de esta naturaleza, cometidos por sus compañeros, son considerablemente más que quienes señalan haber participado en éstos.

En este año escolar	Porcentaje estimado Escuelas	Porcentaje estimado secundarias
¿Te han robado un objeto o dinero dentro de la escuela?	46.4	43.6
¿Te ha lastimado físicamente otro alumno o grupo de alumnos?	17.0	14.1
¿Tus compañeros se burlan de ti constantemente?	24.2	13..6
¿Has recibido amenazas de otro alumno o grupo de alumnos?	17.0	13.1 n

Estos datos arrojados por el INEE, nos dicen que si los alumnos no han participado en actos vandálicos, han sido víctimas de la violencia por parte de sus propios compañeros.

Prácticas docentes en primaria y desarrollo de la comprensión lectora

Las respuestas de los docentes hacen ver que casi ocho de cada diez docentes a nivel nacional reporta como objetivo fundamental de su escuela, el desarrollo de una mejor comprensión lectora entre los educandos; esta cifra se eleva considerablemente en el caso de las escuelas indígenas, donde 97 por ciento de los profesores de esos mismos grados afirma que el proyecto escolar está relacionado con la comprensión lectora.
Los datos obtenidos por el Programa Nacional de muestran que alrededor de ochenta por ciento de los docentes en todos los tipos de escuelas (privadas, urbanas y rurales públicas e indígenas) habían tomado al menos un curso relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora en los dos años anteriores al levantamiento de la información.

Esto sugiere una preocupación generalizada de los propios docentes por mejorar la formación pedagógica en la materia 63 por ciento considera que este tiempo debe oscilar entre 15 y treinta minutos diarios, mientras que sólo un diez por ciento opina que el tiempo debe ser de 15 minutos o menos por día. El 27 por ciento restante piensa que es necesario destinar más de media hora diaria a esta actividad.

Factores a los que los docentes atribuyen los bajos resultados de comprensión lectora. Porcentajes

CAUSAS	ACUERDO	DESACUERDO
Las familias no fomentan la lectura fuera de la escuela	94.4	5.6
Las escuelas no cuentan con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura	51.1	48.9
Los maestros no tienen las suficientes herramientas didácticas para promover la comprensión lectora en su salón de clase	41.6	58.4
Los profesores no han desarrollado habilidades personales de comprensión lectora y por lo tanto no pueden enseñarlas.	37.7	63.3
El exceso de contenidos en los programas académicos no da espacio para promover la comprensión lectora	55.5	44.5
La sociedad mexicana no exige de los individuos competencias de comprensión lectora	71.4	28.6
Los docentes de primaria necesitan conocer más sobre la manera en que los alumnos se hacen lectores	84.2	15.8
Los docentes no cuentan con el apoyo de sus superiores para promover la comprensión lectora	42.3	57.7
La capacitación que reciben los docentes para desarrollar la comprensión lectora está más orientada a la teoría que a la práctica 72.8 27.2	72.8	27.2
Los docentes desconocen los criterios de evaluación que se usan en las pruebas nacionales e internacionales de comprensión lectora	77.6	22.7

Las prácticas docentes de promoción de la lectura y la comprensión lectora: un acercamiento sintético.

La lectura es un componente fundamental de la vida escolar tanto en la educación primaria como en el resto de los niveles educativos. Es importante para el propio éxito académico pero también, en una perspectiva de largo plazo, para la vida adulta, la inserción en el mundo laboral y un adecuado desempeño social. Por ello, la formación de lectores desde la educación básica es esencial.

Los factores asociados a las prácticas Para el desarrollo de la comprensión lectora

El análisis arrojo información de diferentes condiciones que se presumía podían tener algún tipo de impacto sobre las prácticas desarrolladas por los docentes para favorecer la comprensión lectora entre sus alumnos:

A) Variables relativas a los alumnos: básicamente características lingüísticas y material escrito al que están expuestos en el hogar.

B) Variables relativas a los docentes: abarca varios subconjuntos; en primer lugar, características personales (edad, sexo); asimismo, aspectos relativos a la preparación y experiencia profesional del docente (escolaridad máxima, plan de Educación Normal cursado en los casos en que procedía, cursos complementarios en el área de comprensión lectora, etcétera); en tercer lugar, los hábitos lectores de los docentes; finalmente, factores relacionados con sus condiciones laborales.

C) Variables relativas a las escuelas: en este caso se consideraron tres bloques que dan cuenta de los recursos materiales y humanos que constituyen apoyos al trabajo docente: apoyos académicos, incluyendo la disponibilidad en la escuela de otros profesores (inglés, computación, asesoría pedagógica, etcétera); apoyos en materia de equipamiento, y acervos bibliográficos con que cuenta la escuela. Se consideró también una variable de proceso que la literatura ha encontrado de fundamental importancia para explicar los diferentes grados de eficacia escolar: el clima de la escuela.

D) Variables relativas al trabajo pedagógico y escolar: en este subconjunto se agruparon factores que dan cuenta de la organización del trabajo docente dentro y fuera de la jornada escolar, incluyendo el tiempo dedicado a la preparación de clases, revisión de tareas, atención a alumnos con retraso académico y tiempo dedicado a actividades administrativas.

Conclusión

Para concluir con el tema nos dimos cuenta que a la calidad de la educación básica en México es buena solo que hay factores que impiden que las instituciones brinden servicios para una buena calidad en la educación.

Como nos dimos cuenta y de acuerdo a los estudios realizados por el INEE la calidad tiene mucho que ver con el espacio demográfico y cultural además del capital económico con el que cuentan las comunidades, ya sean rurales o urbanas y que tanto del capital destinado a la educación realmente llega a las instituciones, y como son aprovechados los recursos destinados a la enseñanza. Y el nivel económico de las familias, que como ya había mencionado es algo que influye mucho, ya que con poco capital los hijos están vulnerables a tener una educación media, dejando de lado la calidad de esta. El lugar de la comunidad es muy influyente ya que depende del lugar va a ser la educación ,por ejemplo cuando son lugares muy alejados de la sociedad, hay mucha marginación, esto se debe a que no se cuenta ni siquiera con una estructura designada al estudio, si no que se dedican a otras actividades del campo por mencionar alguno; también se refiere a que tan equipadas se encuentran las estancias educativas para brindar una buena educación, ya que hoy en día las computadoras y el internet son indispensables para el mejoramiento.

Para esto el gobierno ha beneficiado hoy en día, estrategias para ayudar a una mejor calidad, por ejemplo los bienevales, las mochilas, los útiles escolares, entre otras cosas a parte de la reforma educativa.

Otros factores que vimos fue por una parte si se vivía violencia y otra la disciplina en las escuelas y secundarias .por lo cual nos dimos cuenta que, por un lado, si hay violencia dentro y fuera de las instituciones.

En el punto de la violencia: Si se daba la violencia (entre ellos golpes, insultos, que son los más frecuentes), pero no tanto como hoy en día se vive, ya que la delincuencia y el vandalismo afecta mucho porque es un factor vulnerable, no dejando de lado el contexto social en el que se vive y se desenvuelve el alumno y que principalmente le afecta ya que están expuestos a sufrir un robo y por consecuencia sufrir violencia (verbal o física). a la disciplina que se vive en las escuelas. Que puede ser desde un insulto a agresión física. Todo esto documentado en los cuestionarios de contexto de Excale 2005, para lo cual el gobierno pone a disposición patrullas en la salida de las escuelas para evitar este tipo de situaciones.

Y en cuanto a la fomentación de lectura, y esto basado a lo que hemos dado cuenta, se cuenta con ayuda de los padres de familia como ayuda para revisar que tan bien o mal van respecto a eso. Cosa que es muy buena porque los padres de familia se interesan y se relacionan de esta manera con sus hijos. Y para terminar los planes de estudio son buenos dándoles un buen uso , así también todo lo que se hace hoy en día para la educación es muy bueno y beneficia para que los alumnos estén mejor capacitados para una vida mejor en un futuro.

Bibliografía

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2006) *La calidad de la Educación en México.* Primera edición. México, D.F.

COBERTURA Y TRAYECTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ENSJ

Introducción

El acceso a la educación es uno de los derechos clave para el desarrollo de los seres humanos (Latapí, 2009). Desgraciadamente en Jalisco no existe cobertura educativa en un 100% en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), siendo esto un grave problema pues deja a un gran porcentaje de la población fuera de este servicio. La mayor parte de la población que no asiste a la escuela habita en localidades aisladas y dispersas debido a que resulta difícil para el gobierno construir escuelas para un número reducido de habitantes. (Programa de Problemas y Políticas de la Educación Básica, "El acceso a la educación básica").

Durante el año 2006 el sistema educativo nacional atendió al 73% de la demanda en el país, lo cual contrasta favorablemente con el 59.7% logrado en 1992. La cobertura presenta grandes diferencias por nivel educativo. En 2006, la mayor cobertura se logró en educación básica: Preescolar 66.9%, Primaria 94.1%, Secundaria 87 %. Las causas por las que no existe una cobertura educativa total radica en que el gobierno no destina los recursos económicos suficientes en cuanto a la educación; una comparación con otros países que, como México, integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestra que, si bien es satisfactorio el avance de la matrícula en educación primaria, el de los demás niveles es insuficiente. Mientras que en México 77% de la población en edad de trabajar tiene solamente escolaridad básica, en los países de la OCDE este promedio es de 30%. En 2006, México gastó en educación 622.4 miles de millones de pesos, equivalentes a 7.1% del PIB (Producto Interno Bruto). Sin embargo, 90% de los recursos se destinó al gasto corriente, lo que significa que el monto disponible para inversión e innovación es significativamente pequeño en comparación con las necesidades de cambio cualitativo que presenta el sistema educativo.

La cobertura educativa en las Leyes mexicanas es obligación del gobierno proporcionar educación básica a todos los mexicanos, según nuestras leyes mexicanas: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º. Donde dice que todo individuo tiene derecho a recibir educación, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que se establezcan en la constitución.

El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece en su apartado de Igualdad de oportunidades, que cada mexicano, sin importar la región donde nació, el barrio o comunidad donde creció o el ingreso de sus padres y en especial aquel que se encuentra en condiciones de pobreza pueda tener las mismas oportunidades para desarrollar sus aspiraciones a plenitud y mejorar así sus condiciones de vida, sin quebranto de las oportunidades de desarrollo de las futuras generaciones, y el medio para obtenerlo será otorgando la educación (cubriendo las demandas educativas) y para ello plantea los siguientes objetivos:

* Ampliar la cobertura
* Favorecer la equidad
* Mejorar la calidad pertinencia de la educación.

Junto con el logro de la cobertura, es necesario alcanzar niveles de calidad más altos. Debe promoverse el

mejoramiento educativo para dotar a niños y jóvenes de una formación sólida en todos los ámbitos de la vida, incluidos el buen desempeño en el trabajo, la plena participación social y política y el valor de la realización personal.

El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas. Llevar los servicios educativos a donde más se necesitan. No basta con tener una escuela cerca de una comunidad; se necesita un entorno económico y familiar favorable para ingresar y mantenerse en ella.

En un país como México, caracterizado por elevados contrastes entre las familias y entre las regiones, es necesario apoyar a los estudiantes más rezagados de modo que estén en condiciones de aprovechar las oportunidades que ofrece la educación. Nos parece muy importante el establecimiento de metas como las anteriores y esperamos que el gobierno trabaje constantemente para lograrlo, pues estamos convencidas que la mejor manera para tener una vida plena e integral es por medio de la educación.

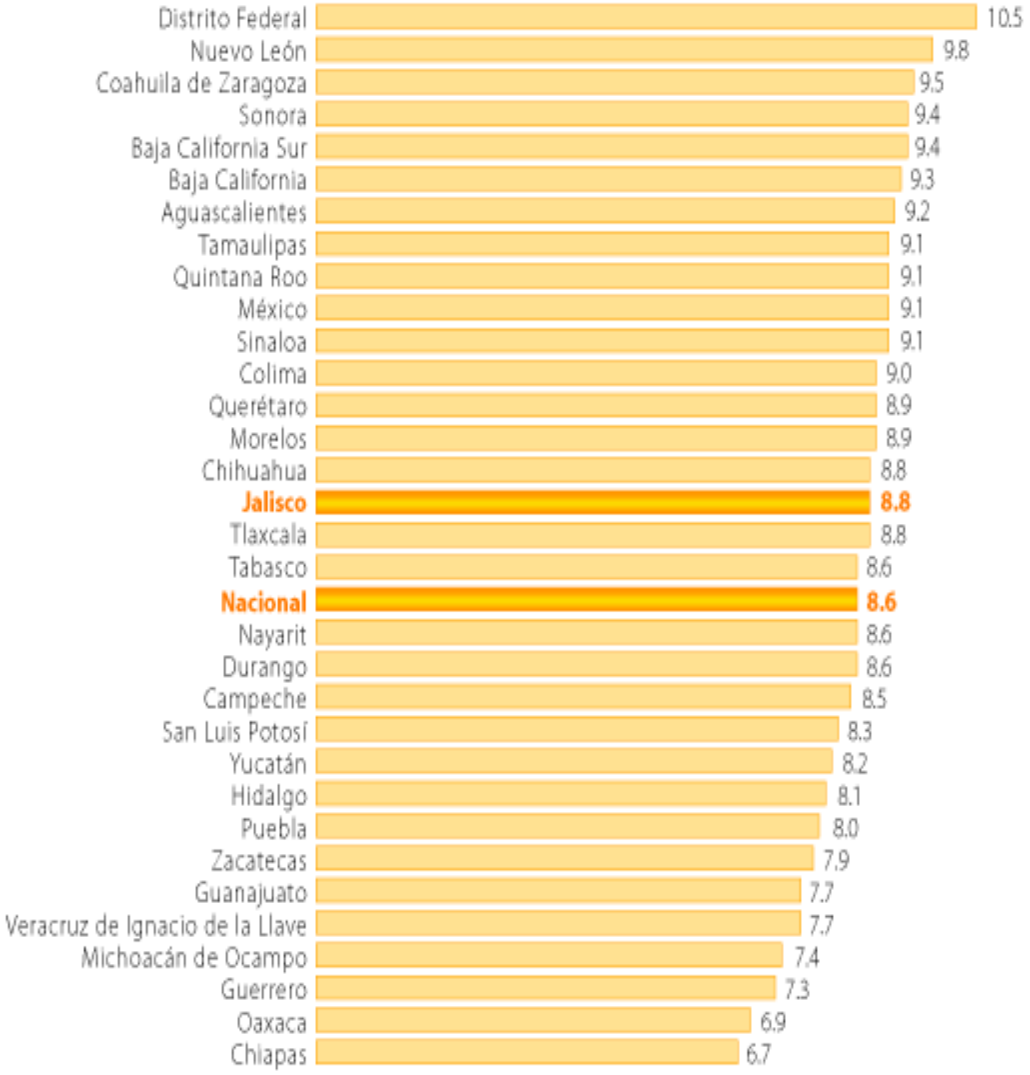
Entonces pues el gobierno está obligado a ampliar la cobertura educativa para que todos puedan gozar de educación y se cumpla lo que establecen las leyes. El avance en la trayectoria escolar de los niños y jóvenes se acerca cada vez más a un trayecto ideal, hay una reducción importante conforme se transita a otro nivel educativo. El desfase de una trayectoria escolar ideal propicia un aumento en el volumen de estudiantes con edades mayores a las correspondientes a cada nivelo tipo educativo e incrementa las posibilidades de abandono escolar. En educación primaria, cuatro de cada 100 niños que cursan un grado en particular tienen dos años o más con respecto a la edad idónea o típica, mientras que en educación secundaria son cinco de cada 100 y en media superior se triplica esta cifra. Estos datos representan apenas la mitad de los que se tenían en el ciclo escolar 2000/2001: 9.8, 10.1 y 21.6%, respectivamente. La deserción de los alumnos de un ciclo escolar a otro es reducida en educación primaria (0.7%), aumenta de forma importante en educación secundaria (5.6%) y todavía más en media superior (14.9%). El nivel de deserción en este tipo educativo es apenas 2.6% menor que el registrado en 2000/2001, situación que lo ubica como uno de los problemas centrales a resolver. En concordancia con los datos anteriores, a pesar de que existe una mejora gradual en la finalización oportuna de la educación básica, todavía una significativa proporción de niños requiere de uno o dos ciclos adicionales para poder concluirla. Después de 11 ciclos educativos, de cada mil alumnos de la generación que inició la primaria en 2001/2002, 697 finalizaron la educación secundaria. La transición entre niveles y tipos educativos avanzó ligeramente en el periodo de comparación, aunque ya en el ciclo 2000/2001 era superior a 90% tanto en educación primaria como en secundaria. Los datos más actualizados revelan que 97 de cada 100 niños que terminan la educación primaria se matriculan a la educación secundaria, mientras que una proporción similar de los que finalizan educación secundaria transita al 1er grado de educación media superior.

Escolaridad

En Jalisco, el grado **promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.8**, lo que equivale a prácticamente la secundaria concluida.

En México la población de 15 años y más ha terminado la secundaria (grado promedio de escolaridad 8.6).

Grado Promedio de Escolaridad por entidad federativa (año 2010)



FUENTE: INEGI. Características educativas de la población/Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por entidad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010.

De cada 100 personas de 15 años y más...

- **5.1** No tienen ningún grado de escolaridad.
- **58.1** Tienen la educación básica terminada.
- **0.6** Cuentan con una carrera técnica o comercial con primaria terminada.
- **18.5** Finalizaron la educación media superior.
- **17.3** Concluyeron la educación superior.
- **0.4** No especificado.

FUENTE: INEGI. Panorama Sociodemográfico de México, 2011.

Analfabetismo

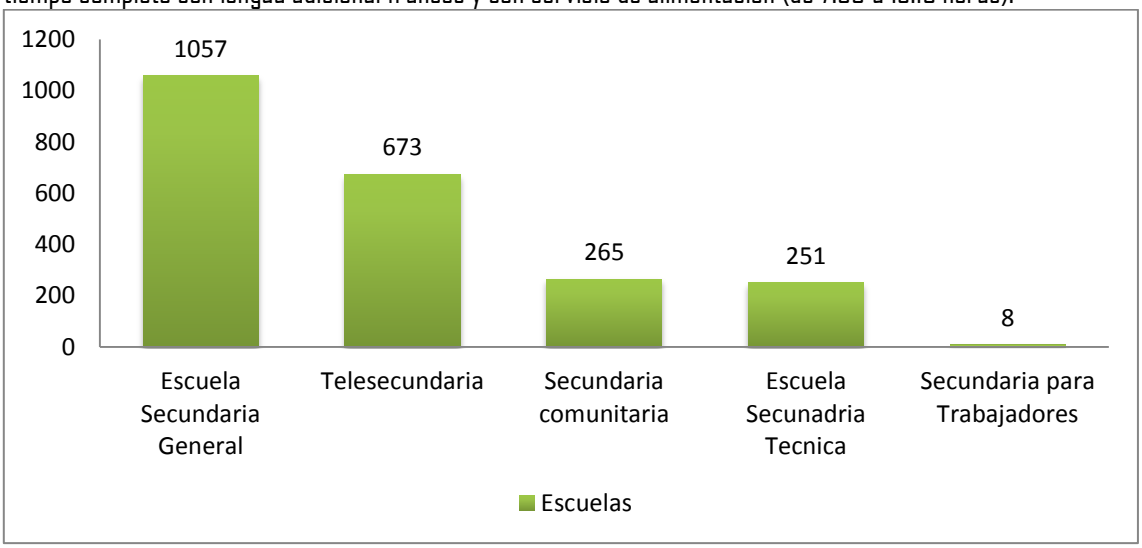
En Jalisco, 4 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir.

A nivel nacional... son 7 de cada 100 habitantes.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Secundarias Técnicas. Es el tercer nivel de la Educación Básica. Se cursa en tres años en los que se busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática. Los jóvenes que egresan de Secundaria tienen capacidad de reflexión y análisis, ejercen sus derechos, producen e intercambian conocimientos, cuidan de la salud y del ambiente. La educación secundaria es básica y obligatoria desde 1993 y después de las reformas de 2006 y 2011 se busca que los contenidos que los alumnos construirán sean más apegados a las necesidades del mundo actual. Este servicio educativo se ofrece, tanto en escuelas públicas como privadas, bajo las siguientes modalidades:

Secundarias Generales Trabajan en turnos matutino (de 7:30 a 13:40 horas); matutino con lengua adicional francés (de 7:00 a 14:00 horas); vespertino (de 14:00 a 20:10 horas); vespertino con lengua adicional francés (de 14:00 a 20:30 horas); de tiempo completo sin servicio de alimentación (de 7:30 a 15:30 horas); de tiempo completo con el Programa Cruzada Nacional Contra el Hambre (de 7:30 a 16:00 horas); tiempo completo con lengua adicional francés (de 7:00 a 15:50 horas); de tiempo completo con el Programa Cruzada Nacional Contra el Hambre y lengua adicional francés (de 7:00 a 16:00 horas); tiempo completo con servicio de alimentación (de 7:30 a 16:10 horas); de tiempo completo con lengua adicional francés y con servicio de alimentación (de 7:00 a 16:10 horas).



Grafica que muestra la cantidad y modalidad de secundarias que existen en el estado de Jalisco.

Secundarias Técnicas. Tiene como finalidad además de proporcionar formación humanística, científica y artística, brindar una educación tecnológica básica que permita al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, así como la apreciación del significado que la tecnología tiene en su formación para participar productivamente en el desarrollo del país. De acuerdo a su propuesta curricular, se caracteriza por ser formativa, propedéutica y fortalecedora de la cultura tecnológica básica se agrupa en el D.F. en el área agropecuaria, así como en el área industrial y de servicios administrativos de apoyo para la producción, ofreciendo una gama de 21 actividades tecnológicas. Con una carga de trabajo de 12 y 8 horas respectivamente, según las actividades que se imparten en cada escuela. El alumno egresado de esta modalidad obtiene un diploma que avala su actividad tecnológica y se ofrece en los turnos matutino con horario de 7:00 a 14:00 horas, matutino (agropecuaria) de 7:00 a 15:00 horas, vespertino de 14:00 a 21:00 horas, tiempo completo de 7:00 a 16:20 horas, jornada ampliada de 7:00 a 14:50 horas. Aunado a este servicio educativo, se ofrecen Cursos Modulares de Formación Tecnológica para personas mayores de 15 años que desean especializarse en alguna tecnología que les permita acceder al mercado de trabajo y pueden elegir entre 23 opciones, entre las que destacan industria del vestido, secretariado y computación.

Telesecundarias Esta modalidad se ofrece en turno matutino (de 8:00 a 14:00 horas) y en turno vespertino (de 14:00 a 20:00 horas). Atienden la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, apoyando el servicio con el uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital, videos). Existe un profesor por grupo que facilita y promueve el aprendizaje de las distintas asignaturas y brinda apoyo didáctico a los alumnos.

Más de 32 mil alumnos asisten a una de las más de 600 Telesecundarias en Jalisco

Actualmente la educación telesecundaria en Jalisco brinda sus servicios a 32 mil 670 alumnos, en 608 planteles, con 2 mil 46 grupos que son atendidos por 2 mil 35 docentes, en 199 municipios. Telesecundaria es una modalidad educativa a nivel nacional, que en Jalisco surgió en 1985 con el propósito de proporcionar educación secundaria a los jóvenes de comunidades rurales, en donde resulta incosteable establecer escuelas secundarias generales o técnicas, aunque actualmente no es privativa de las zonas rurales.

Desde su nacimiento, el nivel de telesecundaria ha crecido considerablemente; pues en promedio, anualmente se han abierto 40 planteles, excepto el presente ciclo escolar donde sólo se autorizaron 20.Eso significa que en 16 años de trabajo en Jalisco, esta modalidad incrementa 12.6 veces el número de escuelas, 34 el número de docentes, 36 veces el número de alumnos y 383 el número de planteles, siendo aún insuficiente para atender la demanda actual. De esa manera, en el ciclo escolar 1994-1995 el número de planteles era de 269, 908 docentes, 13 mil 676 alumnos y 865 grupos; es decir, se tiene un crecimiento de 118% en escuelas, 102% en docentes, 126% de alumnos y 114 % de grupos. Respecto a los indicadores educativos, en el ciclo escolar 2000-2001 se tuvo una deserción de11.1%, retención del 88.9%, reprobación del 1.7%, aprobación del 98.3%, eficiencia terminal del 71.7% y una absorción del 8.8%.Mientras que en el ciclo escolar 1995-1996, los datos eran de 10.8%, 89.2%, 2.9%, 97.1%, 75.2% y 5.6% respectivamente. Los docentes de telesecundaria deben tener una carrera universitaria o ser maestro normalista con especialidad en Escuela Normal Superior, de preferencia.

Los libros de texto con que trabajan los alumnos son de dos tipos: una es la Guía de Aprendizaje y el Libro de Conceptos Básicos. A través de la RED EDUSAT la señal llega a todas las telesecundarias en horarios ya

establecidos, de manera que cada docente y alumno sabe qué días y a qué hora recibirá determinada clase y cuál será su duración.

Secundarias Técnicas, preferidas por padres de familia.
En el estado de Jalisco existen 223 escuelas secundarias, que tienen modalidad de planteles técnicos, de las cuales ciento noventa y dos son oficiales y treinta y uno son particulares, informa el Profe. Luis Saturnino Núñez Domínguez, director de Secundarias Técnicas a nivel estatal. Para dar atención a este número de planteles, se cuenta con 20 inspectores, 34 jefes de enseñanza, 187 directores, 94 subdirectores, y 5 mil 337 personas más, entre académicos y encargados de las actividades tecnológicas. Todos ellos son quienes dan estructura a una modalidad "muy dinámica" y representan la base de la educación tecnológica en Jalisco, por lo que su labor "es muy valiosa", considera el Profe. Núñez Domínguez. Dijo que: " Se les cataloga como la base, debido a que la gran mayoría de los alumnos que cursan la secundaria técnica eligen para su educación media o media superior, alguna escuela con modalidad tecnológica para continuar con su especialización". Uno de los principales atractivos de la Educación Técnica, es que, gracias a sus características, los alumnos egresan con conocimientos y habilidades para desempeñar una actividad lucrativa. Además, gracias a que se ha tenido oportunidad de conocer a fondo las especialidades, sus estudiantes tienen una orientación profesional bien definida, que evita la deserción en niveles superiores de educación. Por estas razones, así como muchas otras, los padres de familia prefieren estos planteles escolares para sus hijos. En este ciclo escolar la demanda fue de alrededor de 110 mil lugares, de los cuales se admitió el 89.5 por ciento, debido a los espacios educativos que se tienen en la modalidad.

Según estadísticas de la Dirección de Educación Secundaria Técnica, los índices de calidad indican que se tiene una eficiencia terminal del 68.45 por ciento, deserción de 5.89 por ciento y una reprobación del 16.46 por ciento. Señaló que en la actualidad, hay secundarias técnicas en 93 municipios de Jalisco, la meta es que exista un plantel, como mínimo, en cada uno de los 124. Además de este reto, se cuenta con un Proyecto de Desarrollo Educativo a tres años, que contempla acciones en el modelo curricular, servicios educativos compensatorios y un proyecto de desarrollo profesional. Destacó, Jalisco es uno de los estados más importantes en secundaria técnica, se brindan 25 de las 29 modalidades que se ofertan a nivel nacional, que incluyen: industrial, comercial y de servicios (zonas urbanas), agropecuarias (78 escuelas), pesquería (Puerto Vallarta) y forestal(Tápala). A pesar de esto, el funcionamiento de los talleres dependen casi en el cien por ciento de las aportaciones de los padres de familia, por lo que se espera una pronta respuesta a las solicitudes que se han hecho ante las autoridades para reforzar los talleres, así como la construcción de nuevos y cubrir el déficit de mil 763 horas con personal. Además de sus actividades diarias, la Dirección está involucrada con la propuesta de incrementar el número de planteles técnicos, para ofertar modalidades que puedan impartirse en un solo espacio a través de talleres polifuncionales. Por esto y más, el Profr. Luis Saturnino se muestra muy orgulloso de dirigir este nivel educativo, y representar a tantos maestros que se esfuerzan por lograr la calidad, cumplir los retos educativos y agradece a los padres de familia, por lo que les dice a todos que "gracias a ellos nuestras escuelas funcionan.

Indicadores educativos y causas de reprobación y deserción escolar. En secundaria, la tasa de absorción es del 87.6 por ciento mientras que a nivel nacional es del 91 por ciento. La deserción es del 10. 6 y 8.5 respectivamente, mientras que la eficiencia terminal en el país es de 75.7, en Jalisco es de 70.8 por ciento.
En relación a la reprobación en este nivel, considerando a aquellos alumnos que no aprueban al menos una materia, este indicador es del 20.7 a nivel nacional y del 20.7 a nivel estatal. En el caso de primarias, la deserción es de 2.8 a nivel nacional y 2.3 por ciento a nivel estatal. La eficiencia terminal del 84.5 en Jalisco y 85.2 por ciento a nivel nacional.

Pero, ¿cuáles son las causas de la reprobación y deserción de los alumnos en estos niveles? En el nivel de primaria tienen su origen en variados factores: cambio de residencia familiar, requerimiento de los niños para ayudar en las labores del campo o la desintegración familiar. En secundaria, la reprobación y deserción son producto de problemas económicos y familiares o la falta de motivación personal, principalmente. (Aspectos sociodemográficos de Jalisco. La responsabilidad del docente para disminuir ese problema es fundamental. Las profesoras y profesores de nuestro Estado están haciendo esfuerzos para que los indicadores de reprobación y deserción en primaria y secundaria decrezcan. Estamos conscientes de que en esos renglones la educación de Jalisco tiene deficiencias, pero se está trabajando en ello.

PROGRAMAS EDUCATIVOS Y ACCIONES

El gobierno federal contaba con un total de 95 Programas y Acciones relacionados con servicios educativos en 2010 (27 por ciento de los recursos aprobados en 2010 para la función presupuestaria de educación del gasto en desarrollo social; es decir, $190,438 millones). Estos programas representan el 35 por ciento del universo de 273 programas de desarrollo social reunidos en el Inventario CONEVAL.

De estos 95 programas, 39 fueron evaluados en 2010-2011 ($92,427 millones en 2010),47 estos últimos son los que se describen y analizan en los apartados de gasto y resultados.

Conclusión

El nivel de la calidad educativa predice de mejor forma el éxito económico de un país que el número de años de educación (OCDE, 2010). Una forma de examinar la calidad es a través de los resultados del examen PISA. En la prueba de 2009, México estuvo en el lugar 50 de 65 países y fue el integrante de la OCDE con el resultado promedio más bajo en cada una de las categorías; no obstante, fue el país con mejor promedio de resultados que el resto de los países latinoamericanos evaluados, excluyendo a Chile (PISA, 2009).

En secundaria se observan diferencias en el porcentaje de alumnos con rendimiento insuficiente, dependiendo del tipo de escuela. Cerca de la mitad de los alumnos de las telesecundarias tienen un logro insuficiente en la prueba de matemáticas en 2010, mientras que en las particulares el número de alumnos con logro insuficiente ascendió a 29.8 por ciento. No obstante, las telesecundarias han disminuido la diferencia respecto de otras escuelas. Existe desigualdad en la calidad de la educación básica dependiendo de la entidad federativa, el tipo de localidad (urbana o rural), el nivel de marginación, y el tipo de escuelas (que está correlacionado con el nivel de ingreso).

Si bien la cobertura en educación básica fue cercana al 100 por ciento en el ciclo escolar 2008-2009 y el porcentaje de personas analfabetas de 15 años y más bajó de 26 a 7 por ciento entre 1970 y 2010, aún existe rezago. Por ejemplo, en 2009, 5 millones 393 mil individuos de 15 años y más eran analfabetas, 7 por ciento de la población de 15 años y más no tenía ninguna escolaridad y 5 por ciento de la población de 15 años y más tuvo educación secundaria incompleta.

De acuerdo con la medición de la pobreza 2010, la población del país con rezago educativo ascendió a 20.6 por ciento en 2010, esto es, 23.2 millones de personas; este registro es 1.3 por ciento menor que en 2008. La disminución del valor del indicador se debió en mayor medida a la reducción del rezago entre quienes nacieron después de 1982.La discapacidad, vulnerabilidad, desigualdad y pobreza, entre otros, tienen consecuencias negativas en las posibilidades de las personas para aprovechar las oportunidades educativas en las mismas condiciones que el resto de la población.

Bibliografía

INEE. (2013). acceso y trayectoria. 7 de noviembre 2013, de México: INEE, 2013 Sitio web:http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=D2128E6CEB030E836D25A21873B61F8D?clave=P1B111

Paradoja7. (2011). PANORAMA ESTADÍSTICO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. jueves 7 de noviembre 2013, de agenda del desarrollo social Sitio web:http://www.agendadeldesarrollosocial.com/index.php?option=com_content&view=article&id=523:panorama-estadistico-de-la-educacion-en-mexico&catid=:informe

SEP. (30 de septiembre de 2013). directorio de escuelas secundarias. jueves 7 de noviembre 2013, de secretaria de educación pública Sitio web: http://sig.jalisco.gob.mx/escuelas/completo.htm

¿Es realmente el contexto social una amenaza en la calidad de enseñanza? José Ángel Mendoza Cazares Junelly Brigitte Casillas Medina y Daniel Alberto Zarco Tavares

¡Qué otro regalo se le puede ofrecer a la Patria! Es ofrecer cada día la educación a nuestros jóvenes como futuro y cimiento del mañana…

En Jalisco actualmente se presenta una gran diversidad cultural, de ella se desprenden grupos étnicos como los huicholes,nahuas, purépechas, mixtecos, mazahuas, otomíes y zapotecos. Se sabe que las condiciones de la educación en este estado no han permitido brindar una amplia cobertura de calidad a lo largo y ancho de la entidad.
Se hace referencia principalmente a estas sociedades que habitan el estado en diferentes regiones, pues son los más afectados en cuanto acceso, calidad y permanencia educativa. Pero no está demás mencionar a las sociedades que habitan dentro de las zonas urbanas, rurales o las cercanas a ellas que no pertenecen a una sociedad tradicionalmente indígena, pues el contexto en el que se encuentra gran parte de los habitantes jaliscienses es totalmente desagradable.

Para poder plantear el objetivo de esta ponencia se han establecido diversas cuestiones para conocer la problemática de la que se expone, y son las que se presentan a continuación:
¿Realmente el contexto social influye en el aprendizaje del alumno?
¿Cuáles son los factores que generan está problemática de aprendizaje?
¿Por qué razón existe desigualdad educativa en las diferentes capitales culturales?
Si se ha demostrado que se ha ampliado la cobertura educativa ¿Por qué no es de calidad?
Según el "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" (ANMEB) La educación es ámbito decisivo para el futuro de la Nación. De ser así ¿Por qué no se ha trabajado más en la calidad educativa para todos?, ¿Cuánto tiempo hay que esperar para que esto sea una realidad?
El propósito de esta ponencia es que a través del panorama que se plantea a los docentes en formación sobre la educación, las autoridades educativas hagan un énfasis en el acceso y la calidad educativa para todos, generando con estas mayores expectativas en sus estudiantes y familiares y por ende permanencia dentro del sistema educativo mexicano por parte del discente.

Para comenzar a tratar el desarrollo de la ponencia se hace referencia a un fragmento del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que habla de la educación como un derecho:
Artículo 3o. todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado (federación, estados, distrito federal y municipios), impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias.
La educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.
El estado garantizara la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
Dividamos este fragmento de la Constitución en dos partes para hacer referencia al acceso educativo y después a la calidad. En el primer constructo se aborda la educación como un derecho obligatorio de todos los mexicanos sin distinción alguna en nivel socioeconómico, cultural y por rango de edad.

Según estadísticas del Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE) se describe la asistencia escolar tanto de la población en general como de la población atendible; ambas se analizan por condición étnica, género, pobreza, marginación, actividad laboral, tamaño de localidad y escolarización de los padres. En 2010, prácticamente se alcanzó la universalización en la asistencia escolar de los niños de 6 a 11 años de edad (96.7%) y en el grupo de edad de 12 a 14 años se ha avanzado en ello (91.4%).No obstante, los datos señalan retos importantes para la población de 15 a 17 años de edad, ya que en ese año sólo asistió a la escuela 67.2% de los jóvenes.

Entidad federativa	Inicial[2]		POBLACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR SEGÚN RANGOS DE EDAD (%)									
			Preescolar		Primaria		Secundaria		Total		Media superior	
	0 a 2		3 a 5		6 a 11		12 a 14		3 a 14		15 a 17	
	2000	2012	2000	2012	2000	2012	2000	2012	2000	2012	2000	2012
Jalisco	6.9	5.8	6.9	5.8	13.7	11.6	6.6	5.7	27.1	23.1	6.3	5.7

[1] Población media estimada al 30 de junio.
[2] Se incorporó la edad inicial (0 a 2 años) para fines comparativos, aunque no corresponde estrictamente a educación básica.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Proyecciones de la población de México 2010-2050*, CONAPO.

Mientras es más alto el rango de edad en los estudiantes el acceso, la permanencia y la calidad educativa disminuyen, esto se sabe que es a causa de la baja expectativa que tienen los estudiantes en sí mismos, de la poca demanda y oferta de la educación.

Si en la Constitución está establecido que la calidad de la educación es un derecho de todos los mexicanos ¿Qué está pasando que no se está otorgando?, se aborda a continuación la segunda parte del fragmento dividido de la Constitución.

La calidad conlleva varios factores que influyen para su realización, entre estos factores se encuentra la buena infraestructura del edificio escolar y un equipamiento adecuado para obtener una clase satisfactoria hacia el alumno y el maestro. El docente frente al grupo debe ser una persona especializada capaz de formar nuevos ciudadanos con destrezas y competencias.

Según la OCDE lo que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas.
No se puede esperar más para trabajar en la desigualdad de calidad acceso y permanencia educativa, el asistir a estudiar a una escuela digna y equipada es un privilegio del que todos los mexicanos deberíamos gozar.

A continuación se presentan los datos obtenidos por el INEGI en 2010 en cuanto el acceso a la educación en el estado.

Educación

Escolaridad

En Jalisco, el grado **promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.8**, lo que equivale a prácticamente la secundaria concluida.

En México la población de 15 años y más ha terminado la secundaria (grado promedio de escolaridad 8.6).

De cada 100 personas de 15 años y más...

- **5.1** no tienen ningún grado de escolaridad.
- **58.1** tienen la educación básica terminada.
- **0.6** cuentan con una carrera técnica o comercial con primaria terminada.
- **18.5** finalizaron la educación media superior.
- **17.3** concluyeron la educación superior.
- **0.4** no especificado.

Analfabetismo

En Jalisco, 4 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir.

A nivel nacional...
son 7 de cada 100 habitantes.

Porcentaje de población analfabeta en todas las entidades de la República Mexicana (año 2010).

Grupos de habla indígena

Nahuas
http://cdi.gob.mx/ini

Mixteca
http://cdi.gob.mx/ini

Las lenguas indígenas más habladas en el estado de Jalisco son:

Lengua indígena	Número de hablantes (año 2010)
Huichol	18 409
Náhuatl	11 650
Purépecha	3 960
Lenguas mixtecas	2 001

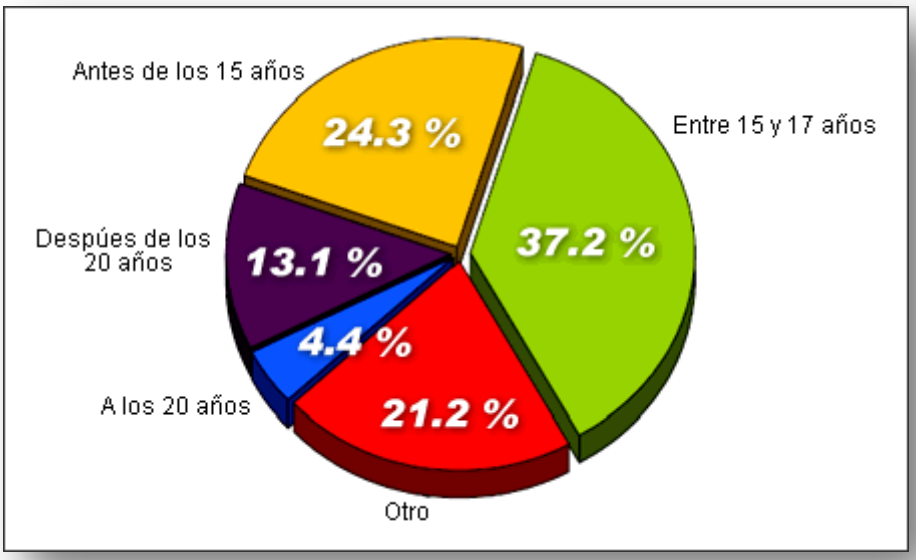
FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

En Jalisco, hay 51 702 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa menos del 1% de la población de la entidad.

A nivel nacional...

De cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español.

La problemática de la deserción escolar en el país, se da con mayor frecuencia en los niveles socioeconómicos bajos, en el sector oficial y en la zona rural. Tanto en la zona urbana como rural es más elevado en primer y sexto grado de primaria, y en los últimos años se ha incrementado al culminar la educación básica secundaria. En general en estos grados la deserción se debe a que son transiciones educativas que recogen no sólo los factores económicos y de interés sino también confluyen problemas desde la oferta para la continuidad en instituciones con todos los niveles completos, la extra edad o las condiciones académicas e institucionales que inciden en la adaptación de los niños o jóvenes a los procesos educativos.



Deserción escolar en México (mayo 2011)

Para dar solución a esta problemática, se puede tomar como ejemplo la campaña "Ni uno menos" esta fue concebida en Colombia, inspirada en una película china llamada con el mismo nombre, dirigida por Zhang Yimou, en la que una maestra inicia un largo viaje desde una apartada provincia rural hasta la ciudad con el fin de recuperar a un niño que desertó de la escuela.

La campaña **Ni Uno Menos** busca divulgar y movilizar a los padres de familia, acudientes, docentes, directivos docentes, autoridades, líderes de opinión, organizaciones, estudiantes y comunidad en general, para que cada quien asuma su responsabilidad respecto al acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el colegio hasta finalizar sus estudios.

Entre sus objetivos está el sensibilizar a la sociedad. Cabe mencionar que en 2002 había en Colombia 1'600.000 niños entre 5 y 16 años por fuera del sistema educativo. En 2009 esta cifra disminuyó a menos de un 1'000.000 de menores.

Con frases como "Ni uno menos en la escuela", "No hay disculpa" y "el colegio a ti te espera" y el lema "cada niño que no va al colegio es una oportunidad que se le niega a él y al país", el Ministerio de Educación Nacional emprende una nueva campaña para promover el acceso y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo y de paso asegurar junto con las demás estrategias implementadas, que todos los colombianos puedan acceder a una educación de calidad durante toda su vida, uno de los pilares de la Revolución Educativa que está transformando la educación en Colombia.

Si en México tuviéramos la sensibilidad de tomar de manera seria los problemas educativos y realmente preocuparnos tanto por la calidad como por la permanencia educativa en igualdad de contexto, se podría implementar una campaña parecida a esta, pues se cree que el país se encuentra en una etapa de desarrollo y hablando de educación aún falta mucho por recorrer, mientras no se atienda a tiempo, miles de adolescentes están recibiendo una educación muy pobre, y no se les está educando de manera correcta para su futuro.
Haciendo mención a la frase con la que se inicia esta ponencia, que regalo más grande se le puede ofrecer al patria que una generación preparada y con las armas suficientes para seguir preparando a más y más generaciones capaces de relacionarse en el mundo del profesionalismo y valerse por sí mismos, estar al nivel de diversos países y lograr ser un México como país desarrollado.
Las autoridades mexicanas de la educación deben concentrar su trabajo en el futuro del país, es decir, en el estudio de calidad sin importar la región ni el contexto que lo demande. Pues basándonos en la constitución mexicana no debe hacerse distinción en impartir la educación de calidad a nadie, pues todos somos mexicanos y gozamos de los mismos derechos.

BIBLIOGRAFIA

Artículo 3º Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
INEE, cálculos con base en las Proyecciones de la población de México 2010.2050, CONAPO
INEGI, Censo de población y vivienda 2010
Ni uno menos, Colombia, (Noviembre 2013) recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/propertyvalue-41312.html

Problemas y políticas de la educación básica en México. Flores Rodríguez Cristian Eduardo, Verónica Martínez Hugo y Hernández Rodríguez Pedro.

ENSJ

Introducción

El objetivo principal de esta ponencia es el analizar algunos de los aspectos principales que intervienen de manera perjudicial en el financiamiento de la educación básica en México. Abarcaremos el tema de los porcentajes del PIB destinada a la educación, esto incluye tanto a sectores educativos como a los mismos profesores. Además, se trataran algunas de las problemáticas que se generan en base al tema principal y algunas de las posibles soluciones para estas.

Es evidente que se requiere invertir más en el ámbito de la educación, por ello en la actualidad hay una infinidad de objetivos no resueltos y son esenciales para lograr una educación de calidad.

Desarrollo

El financiamiento de la educación en México, su distribución y uso

Hablar de financiamiento en México es un tema demasiado ambiguo, complejo y lleno de problemáticas, podemos encontrar una infinidad de causas que provocan la mala e ineficaz distribución de los recursos destinados a las principales demandas que requiere la educación básica en México.
Desde el comienzo de la educación pública se organizó un sistema por el cual pasaría la distribución, cuales son las funciones en cada escalafón y mediante qué instituciones es distribuido el ingreso. La educación es uno de los instrumentos más poderosos para reducir la pobreza y la desigualdad y sienta las bases para un crecimiento económico nacional.

Mejoras en una buena educación: desarrollo social, económico, ciudadanos capaces, mayor equidad y participación social. Para esto, se necesita una buena inversión educativa.

En 2010, el 6.2% del PIB de México se destinó al gasto en instituciones educativas.

Durante el periodo 2012-2013, el gasto público federal para la función educación, evolucionó de la siguiente manera:
-En el 2012, la Cámara de Diputados aprobó un gasto de 539 mil 861.11 mdp.
-En el 2013, el Ejecutivo Federal propuso a la Cámara de Diputados un gasto de 560 mil 536.72 mdp.
-En el 2013, la Cámara de Diputados aprobó un gasto de 562 mil 819.21 mdp.
El gasto para esta función aprobado para el ejercicio fiscal 2013 por la Cámara de Diputados se incrementó en 22 mil 958.10 mdp. Respecto al aprobado en el 2012 y en 2 mil 282.48 mdp. Respecto a la propuesta contenida en el ejercicio fiscal 2013.

Para el ejercicio fiscal 2013, el gasto aprobado para la función educación obtuvo un incremento de 4.25% con respecto al aprobado por la Cámara de Diputados para el ejercicio fiscal 2012 y de 0.41% con respecto al propuesto por el Ejecutivo Federal en el 2013.

Para el año 2013, el gasto público aprobado para esta Función se distribuyó en diferentes rubros, en el caso de la SEP se conto con un monto de 219 mil 349.43 mdp.

Teniendo en cuenta el tamaño de la población joven de México, aumentar el gasto en la educación no requiere necesariamente un mayor gasto por estudiante. El gasto anual por estudiante de primaria es del 15% del PIB per cápita, el gasto por estudiante de secundaria y educación media superior es de 17%.

México destina el 83.1% de su presupuesto para educación a los sueldos del profesorado y el 93.3% a la remuneración del personal total o en su conjunto. Estos porcentajes son más altos que los países de la OCDE. En cambio, los porcentajes asignados a la remuneración de los maestros son 62.0% en secundaria y educación media superior donde México se encuentra a madia tabla de la OCDE.

Sin embargo hay muchos aspectos que no cuadran al ser México uno de los países que tiene una de las más altas proporciones de alumno por docente en todos los niveles de escolaridad obligatoria.

En la educación preescolar, la proporción es de más de 25 alumnos por maestro. Muy superior a la media de la OCDE de 14.3 alumnos por maestro. La proporción es incluso mayor en primaria con 28.1 alumnos por maestro. Mientras que en secundaria y educación media superior es la más alta con 29.9 alumnos por maestro. Este ejemplo así como los mencionados anteriormente no es más que un porciento de las irregularidades y el mal manejo que se le da al financiamiento.

Mientras que el 78.1% del gasto en secundaria y educación media superior se destina a este fin (el segundo porcentaje más alto después de Portugal, que asigna el 82.9% del gasto en secundaria a los sueldos de los maestros.

El 21 por ciento del PIB (producto interno bruto), se destina al gasto público en educación. Aunque se estipule en la ley un 8% lo cual limita la capacidad de invertir en áreas como educación, infraestructura y desarrollo productivo que, como la salud y la protección social, son claves para aumentar la productividad, la competitividad y la inclusión social.

Entre 1990 y 2010, el monto de este rubro de gasto casi se triplicó al pasar, en términos reales, de 232 mil 439 millones de pesos a 696 mil 119 millones. Con esto se dieron avances pero hay todavía muchas necesidades. Tales como:

Las desigualdades educativas donde no llega la educación a los lugares con menos recursos. En el contexto mundial, el conocimiento se ha instituido en la base del desarrollo social y económico, constituyendo a la inversión educativa en un factor fundamental para lograrlo.

Deficiencias de la educación básica propicias del financiamiento

Si bien, anteriormente solo se menciono el porcentaje asignado a la educación, cuales son las variables a las que se les asigna más y menos además de una breve comparación con los países europeos (OCDE) .Ahora hablaremos de los problemas actuales causados por el financiamiento de la educación.

Clave:
Se requiere gastar más e invertir mejor ya que ni corrigiendo la ineficiencia en el manejo del gasto educativo basta para revertir los amplios rezagos, cobertura e infraestructura.
Educación de calidad está aún muy lejos de cumplirse, y afecta principalmente a los sectores de la población de menores recursos.

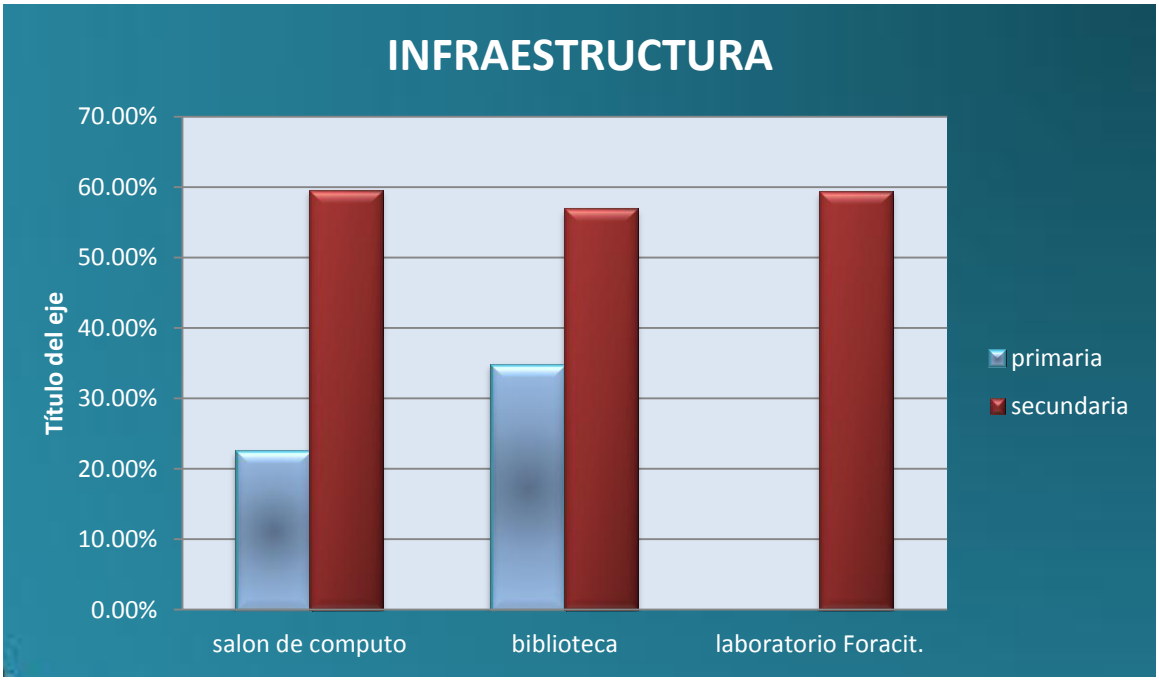
Uno de los grandes problemas actuales a pesar de las grandes campañas que se han desarrollado en las últimas décadas, es la cobertura. La mayoría de las entidades federativas con menor desarrollo socioeconómico tienen los niveles más altos de analfabetismo y los más bajos en cobertura educativa, tasas más bajas de eficiencia terminal y las más altas de abandono escolar.

Mas del 50% no alcanza los conocimientos básicos para avanzar al siguiente grado en todos los niveles de educación básica.

Cobertura:

Nivel	Porcentaje	Cantidad sin acceso:
Secundaria	95.9%	262 mil niños
Media superior	66.7%	528 mil jóvenes

(21.6 por ciento del total) no estudian ni trabajan. 12 a 29 años.
A la fecha, es claro que esta advertencia no se ha tomado en cuenta y que seguimos desaprovechando esta oportunidad.
La infraestructura



Esta grafica muestra información a detalle de la cantidad de aulas y recursos extras que debiesen de tener la escuela primaria así como la secundaria aunque desgraciadamente en el caso de la secundaria es la modalidad de

educación básica la cual sufre mayormente de estos recursos. Aproximadamente en el país el 20% de telesecundarias solo cuenta con una computadora aunque esta no quiere decir que esta computadora tenga internet. 8 datos del panorama educativo 2012 INEE.)

Población de bajos recursos el porcentaje de los centros escolares no supera el 22 por ciento. En secundaría, esta situación corresponde a la telesecundaria no supera el 40 por ciento. Se tiene que reconocer que esta situación no tiene justificación en el proceder del Estado, puesto que favorece la persistencia de la desigualdad educativa y social.

La población mantiene un perfil de 8.6 años promedio de escolaridad.

El nivel alcanzado en los países desarrollados (el promedio de años de escolaridad entre los países de la OCDE es de 11.3 años), e incluso, con el alcanzado por países como Chile (9.7 años) y Argentina (9.3 años). Existe una gran carencia de fuentes de información confiable, transparente y oportuna sobre los recursos que se destinan en el país a la educación por lo que es difícil lograr saber cuáles escalafones son en los que provocan la gran disminución porcentual del financiamiento destinado a la educación.

Las pocas fuentes de información solo presentan información general y hay entidades que no entregan información. Lo cual impide conocer con precisión cuánto se gasta en educación en nuestro país. a pesar de los avances que se han logrado con respecto a las leyes de transparencia y acceso a la información. Las fuentes más confiables es Hacienda, resultados el INEE, CEE, COMIE entre otras. Esta situación debe cambiar, tanto en la información de administración y gestión de los recursos.

La ambivalencia del Estado mexicano ante su responsabilidad financiera con la educación. Se refiere a que hay unos que reconocen el derecho y su importancia para el desarrollo social, mientras que otros limitan los recursos y se enfocan a otros proyectos. La disposición y consistencia de los gobiernos federales y estatales son factores importantes para asignar mayores recursos a la educación unos estados aportan mas mientras otros reducen lo enviado. Es toda necesidad de llevar una profunda reforma fiscal; asegurar el derecho que tienen todos los mexicanos de acceder a una educación de calidad las reformas son tan limitadas que no resuelven la carencia de recursos del Estado para invertir en aspectos fundamentales para el desarrollo de la nación.

La carencia de reglas claras y transparentes para la asignación, distribución y uso de los recursos públicos destinados al sistema educativo.

Posible solución: las instituciones educativas puedan planear sus actividades a mediano y largo plazo bajo un panorama de certeza financiera. Si bien algunas leyes establecen montos específicos pero tan generales los responsable, gastos etc. No existen compromisos que permitan hacer justiciable el derecho a la educación. Se promete y no se cumple, y no pasa nada. Se requiere una mayor especificidad en las leyes para fincar responsables en caso de incumplimientos. Fijar la estructura de participación que deben guardar los gobiernos (federal, estatal y municipal) con respecto a los recursos que deben destinar. -Una visión limitada del Estado sobre las implicaciones del derecho a la educación. Su responsabilidad la ha centrado en ampliar el acceso a la educación obligatoria.
se han diseñado programas de becas de manutención aunque resulten poco efectivas. Asegurar el acceso implica también la calidad de la oferta educativa para el cumplimiento de su derecho: igualdad de Condiciones de acceso a una educación de calidad, igualdad para mantenerse y avanzar en los diferentes grados y niveles del sistema educativo, e igualdad en los logros de aprendizaje.

Promover la equidad educativa, buscando que se tenga una calidad similar en todos los contextos.
Las ineficiencias en el uso de los recursos educativos. Así como ya hablamos de las condiciones en las cuales se desarrollan infinidad de problemas educativos, tenemos algunos de los principales que acontecen en nuestro país por ejemplo:

- Las altas tasas de reprobación, abandono y eficiencia terminal.
- El uso inapropiado de la evaluación en el sistema educativo. (Alumnos, docentes, programas educativos y centros escolares) la evaluación ha crecido sin un orden establecido
- El uso inapropiado que se brinda a sus resultados.
- Carencia de modelos de planeación acordes a los cambios que experimenta la demanda educativa: movilizar los recursos educativos del lugar donde ya no se necesitan hacia donde se requieren.
- La escolaridad obligatoria para incluir a la educación media superior en el ciclo 2012-2013, con la intención de alcanzar una cobertura universal a este nivel para el año 2022. Los datos de esta edición de *Panorama de la Educación* no reflejan este cambio.

Conclusión

La presente ponencia estuvo centrada en la descripción del financiamiento destinado a la educación desde varios enfoques así como años. Sabemos que la cantidad destinada por el gobierno federal no es congruente con lo que llega a los centros de educación. El problema principal del financiamiento es que no se ha logrado lo estipulado en la ley – educación de calidad- por diversos valores al ser multicausal lo que sí es de carácter urgente es invertir más y gastarlo mejor porque la educación es la brecha que abre paso a una cultura nacional y a un desarrollo económico nacional, reducir la pobreza y las desigualdades objetivos que se logran a largo plazo y no pueden ser logrados si no se toman cartas sobre el asunto.

Propuestas

- Impulsar una profunda reforma fiscal que permita invertir en Educación y en los sectores que resulten estratégicos para impulsar el desarrollo social y económico del país.
- Establecer nuevas normas y reglas que, de forma específica, permitan:

1. Desarrollar un sistema de información confiable sobre los recursos que se destinan al sector educativo; (federal, estatal y municipal).
2. Transparentar los procesos de asignación, distribución y uso de los recursos en todos los niveles de la estructura del sistema educativo;
3. Establecer mecanismos que amparen la justicia del derecho a recibir una educación de calidad a todos los ciudadanos, así como fincar responsabilidades ante su incumplimiento;

4. Ajustar la distribución de los recursos educativos con equidad y así extinguir las desigualdades educativas.
5. Que el Estado asuma un renovado compromiso con el financiamiento de la educación para asegurar el derecho que tienen todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad.

Propuestas a corto plazo:

Se argumenta y concluye que las necesidades educativas del país son múltiples y apremiantes.

- Mayor inversión en educación.
- Mejorar la calidad de los servicios educativos de todos los niveles.
- Ineficiencia y falta de claridad en el uso de los recursos.
- Con esto asegurar el derecho de cada ciudadano.

Referencias bibliográficas:

http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf
http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/se/SAE-ISS-09-13.pdf.
ISUE- UNAM (2012) financiamiento de la educación en México.
http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS
INEE (2013). Panorama Educativo de México 2012.

LA EQUIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA. FERNANDO MONTES RAMÍREZ, MARITZA NATHALIE OCHOA GUZMÁN Y ERICK EDUARDO LINDEROS MALDONADO

ENSJ

Introducción

El siguiente texto presenta información referente a la equidad que se manifiesta en los planteles educativos, haciendo énfasis en los ámbitos de género, labor educativa y social entre otros. Motivada principalmente por las observaciones realizadas en las pasadas jornadas, de la materia Escuela y Contexto social; así mismo se presentan a manera de "Ponencia", teniendo como límites: la acción, su función y objeto de estudio, que sirva para el análisis, comprobación y argumentación, de dicho texto.

La equidad en la educación, hace referencia al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. En otras palabras, la equidad, en materia educativa, es hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental de la educación, proclamado en la "Declaración Universal de Derechos Humanos". La UNESCO estableció que la educación "es un derecho para todas las personas, hombres y mujeres, de todas las edades, a través de todo el mundo". Sin embargo, en su Preámbulo, dicha Declaración advirtió que al momento de aprobarse subsistían muchas inequidades en la educación mundial.

La educación desempeña un papel fundamental que determina cómo se vivirá en la edad adulta, y a lo largo de toda la vida, tener un mayor nivel de educación significa que se tendrán ingresos más altos, una mejor salud y una vida más larga. El fracaso en la educación hoy en día es un problema tanto social, como financiero a corto y largo plazo. La gente sin las aptitudes para participar social y económicamente genera costos más altos para la salud, el apoyo al ingreso, el bienestar de la infancia y los sistemas de seguridad social. Así que un sistema justo e incluyente que permita que todos dispongan de las ventajas de la educación es una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa.

La educación se ha ampliado considerablemente en los últimos cincuenta años, pero las esperanzas de que eso originara automáticamente una sociedad más justa se han hecho realidad sólo en forma parcial. Las mujeres han logrado avances espectaculares, pero la movilidad social en general no ha aumentado y en algunos sitios las desigualdades en ingresos y riqueza han aumentado.

Equidad educativa

¿Qué es la equidad? Es importante definir el termino de equidad que en este caso es el dar a cada uno lo que merece pudiéndose tomar de manera en que es el dar más a quien menos tiene, y menos al que tiene más.
La educación desempeña un papel fundamental que determina cómo se vivirá en la edad adulta, y a lo largo de toda la vida, tener un mayor nivel de educación significa que se tendrán ingresos más altos, una mejor salud y una vida más larga, para poder llegar a la buena educación es de primordial importancia que haya equidad en las escuelas del país puesto que de lo contrario, el fracaso en la educación hoy en día es un problema tanto social, como financiero a corto y largo plazo.

La gente sin las aptitudes para participar social y económicamente genera costos más altos para la salud, el apoyo al ingreso, el bienestar de la infancia y los sistemas de seguridad social. Así que un sistema justo e incluyente que

permita que todos dispongan de las ventajas de la educación es una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa.

Desigualdad educativa según Felipe Martínez Rizo, Beatriz Macedo y Raquel Katzkowicz

La educación secundaria ha sufrido de una grave inconsistencia a la hora de definir su política de formación Primero se presenta la situación en México y sus estados, con la media de escolaridad los datos de los años 1970 a 2000, de la población de 15 años o más, y el Índice de "Gini", La distribución de valores educativos son representados en tablas con varianza entre, media y desigualdad de la escolaridad en México, Lugar de entidades según media de escolaridad, entidades de alta y baja escolaridad, alumnos regulares, con rezago grave y fuera de la escuela, desigualdad de la oferta escolar, desigualdad del contexto socio-económico y cultural, y distribución de escolaridad en países del mundo.

A lo largo de mi observación una "media" de escolaridad de un año o menos significa que gran parte de la población es analfabeta, pero observando las tablas de distribución de la escolaridad los mexicanos hemos mejorado regularmente a lo largo de cuatro décadas, en el conjunto del país y en cada entidad.

Esto se ve reflejado en el incremento de la cobertura del sistema educativo. La mayoría de los estudiantes están procurando conocerse a sí mismos, conocer sus gustos, intereses y aptitudes establecer, en función de los mismos, su proyecto de vida. Son vividas con mayor intensidad y dificultad por los alumnos que provienen de medios más desprotegidos, creándose así situaciones desiguales de partida en la secundaria.

En mi opinión, el abandono de la escuela antes de lo previsto, por las normas que establecen la duración de la escolaridad obligatoria o las políticas al respecto. Se puede apreciar que en preescolar no hay rezago, esto se reflejará luego en mayor desigualdad en la escolaridad de los adultos, debido a que muchos si lograron terminar el preescolar pero no la primaria. Ya que las necesidades del mercado laboral, surgidas principalmente de la industrialización, impactaron en el sistema educativo y llevaron a la creación de caminos paralelos a la educación secundaria general, con el objetivo de formar a los obreros y técnicos.

La discusión y reflexión sobre la educación secundaria tiene un interés marcado para todos los países, que reside no sólo en las disfunciones que varios estudios han señalado, sino también en la importancia que se le asigna a este nivel educativo en el marco de los procesos de modernización y desarrollo.

Los sistemas educativos enfrentan progresivamente nuevos retos día con día; primero, lograr que todos los niños accedan a la escuela, no la abandonen prematuramente y terminen los grados que la ley marca como obligatorios, los estándares de evaluación de los docentes tienden a ajustarse en función del contexto de cada grupo.
Equidad en México.

En México se cuenta con resultados confiables por las evaluaciones "INEE" y las internacionales en que participa México, en particular las pruebas PISA. Pero al ver La tasa bruta del egreso puede incluir doble contabilidad en algunos casos, pero México se encuentra en el décimo quinto lugar de la tabla, superando a Paraguay y indonesia. Martínez rizo busca explicaciones entre las condiciones del hogar y el entorno en que viven los alumnos, y su desempeño escolar.

Por ello se considera esperable que el mal rendimiento de los alumnos de familias con padres de menor escolaridad y, en general, inferior nivel socioeconómico y cultural. Por otra parte, se espera que la escuela pública gratuita compense de alguna manera las desigualdades sociales o que lleguen políticas y programas de deducción de la desigualdad compensatorios.

La desigualdad educativa es un fenómeno duradero, por sus profundas raíces de hace ya muchísimos años, pero hay bases para tener una opinión razonablemente optimista en cuanto a las posibilidades de reducirla casi en su totalidad, hoy se insiste en la necesidad de profundizar más aun en el concepto de igualdad en el acceso y tender hacia la igualdad en la discusión acerca de la educación secundaria, por lo que estamos considerando, un tema central en su propia definición es qué se entiende por igualdad de oportunidades en el egreso y esto ha sido tal vez lo que ha demorado la superación de algunas tensiones a la hora de definirla.

Durante el proceso educativo claro sin repetir la historia como volver a sistemas antiguos, la idea de igualdad no es antigua lleva muchos años entre nosotros la búsqueda de la equidad en la secundaria supone acercarse a la problemática de este tramo educativo desde la visión de una educación secundaria para todos, sea obligatoria o no. solo que se mantiene quieta y nuestro sentido común tiende a decirnos que hay más por hacer y trabajar, en cuanto a reformas pendientes o planes educativos.

La equidad en la educación tiene dos dimensiones. La primera es la imparcialidad, básicamente significa asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo. La segunda es la inclusión, es decir, garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos; por ejemplo, que cada persona sepa leer, escribir y hacer operaciones simples de aritmética.

Las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas: atacar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de las privaciones sociales que a menudo provocan dicho fracaso. Tanto la equidad como la imparcialidad son problemas para el país y para los estudiantes de secundaria en general, puesto que como se ve día a día los niños de los hogares más pobres en la mayoría de los casos, son los que menos aprenden y más rezago educativo tienen, en cambio los niños con un buen ingreso en casa y mayores posibilidades son aquellos que tienen más oportunidades para aprender y recibir mejores condiciones de estudio.

Los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo son aquellos que tienen más probabilidades de sacar notas más bajas e incluso reprobar las materias de matemáticas y español las cuales son básicas para el buen desarrollo del estudio en general, y corren el riesgo de dejar la escuela sin haber adquirido los conocimientos y aptitudes básicas para trabajar y vivir, además de no adquirir los conocimientos básicos de matemáticas y lectura en muchos casos es particularmente más difícil para este tipo de alumnos, y su rendimiento es más bajo, por sucesos de origen multifactorial, como lo pueden ser el tener que trabajar, atender problemas de casa, etc. y provocando la inasistencia o la deserción a la escuela.

El INEE realiza estudios que permiten alcanzar explicaciones más comprensivas de los diversos factores que influyen en la calidad del sistema educativo del país.

Que muestran los resultados

Los resultados también muestran que las entidades federativas difieren sustancialmente unas de otras en el grado en que el CCE (capital cultural escolar) impacta el logro educativo, y es uno de los principales factores de la inequidad en las escuelas del país, note que la inequidad no sólo se manifiesta en un mayor impacto de los valores altos del CCE, principalmente en que en los estados más equitativos las escuelas son más exitosas en lograr que los estudiantes con los valores más bajos de CCE tengan un mejor rendimiento.

Por otro lado, también es claro que existen diferencias en el grado en que las condiciones socioculturales de los alumnos en las entidades federativas impactan su aprendizaje. Después de conocer la influencia tan grande de las condiciones socioculturales del estudiante, a nivel individual y grupal, uno puede preguntarse: ¿Cómo es que las escuelas asen para ser equitativas después de haber tomado en cuenta el CCE de los estudiantes y el CCE medio del centro escolar? Esta es una de las preguntas que más se suscitan día con día.

En México, las escuelas varían considerablemente en su nivel de Capital cultural escolar debido a la segregación económica, social y residencial. Dicho de otro modo, las escuelas con altos niveles de desempeño académico tienden a tener un buen desempeño de sus estudiantes que provienen también de medios socioculturales bajos; es decir, las escuelas con resultados más equitativos tienden a ser las mejores. Sin embargo, en los estudios no se confirmó esta hipótesis: por el contrario, parece ser que las escuelas mexicanas que tienen éxito son aquellas que mejor seleccionan a sus estudiantes en términos de sus competencias académicas o de sus condiciones socioculturales; igualmente, las escuelas con menos éxito son las que concentran a los estudiantes con menores posibilidades académicas y económicas.

En relación con la equidad de los resultados del SEN, los hallazgos de este estudio confirman la existencia de diferencias importantes en el aprendizaje escolar de los estudiantes que terminan los niveles de primaria y secundaria, lo cual se aprecia tanto entre entidades federativas, como entre centros escolares al interior de los estados y entre estudiantes al interior de las escuelas.

Estas diferencias en el logro educativo son más grandes en secundaria que en primaria y en Matemáticas que en Español; llegando a ser las brechas educativas para Español de cuatro grados escolares y en Matemáticas de seis y medio grados.

Estos aspectos son muy notables en las escuelas secundarias así como en las escuelas visitadas en las jornadas pasadas pudimos notar que hay una gran brecha entre los aprendizajes que los alumnos deberían de tener y los que en realidad poseen.

Esta variación en los resultados de aprendizaje es atribuible mayoritariamente a diferencias entre características de los estudiantes, seguidas por diferencias entre escuelas y, finalmente, debido a pequeñas diferencias entre entidades.

Estos resultados para la evaluación del SEN nos llevan a reflexionar sobre sus posibles implicaciones de política educativa en los siguientes términos: la certificación que otorgan las escuelas en relación a los aprendizajes que alcanzan los estudiantes al concluir la primaria y la secundaria no representa lo mismo, ni en cantidad ni en calidad,

ya que las diferencias en el logro educativo entre los alumnos que finalizan el mismo grado escolar pueden llegar a ser muy grandes.

Dos acciones educativas que ayudarían a reducir estas diferencias son la de monitorear de manera periódica la inequidad y desigualdad en el logro educativo entre estudiantes, escuelas y entidades federativas, la cual permita valorar la disminución de las brechas en el aprendizaje, así como la de identificar con mayor precisión los aspectos educativo que se requieran modificar para lograr este propósito (capacitación de maestros, supervisión escolar, participación social, etcétera).

Una de las peores inequidades son los miles de adolescentes que en México no asisten a escuela y las altas tasas de analfabetismo que aun presentan varios estados de la región. Pero también se manifiesta en las elevadas tasas de analfabetismo funcional, en las altas tasas de deserción escolar, motivada principalmente por razones socioeconómicas (un tercio de los adolescentes que en la región comienza la secundaria no la concluye); en lo poco que aprenden los niños que asisten a las escuelas rurales y de los barrios marginales porque reciben una educación muy pobre.

Asimismo, son víctimas de la inequidad educativa los adolescentes que no pueden acceder a una educación básica completa, o que se les hace imposible asistir a la escuela secundaria, así como los que abandonan estos niveles sin completarlos, tanto por deficiencias en su formación previa como por razones económicas o de procedencia social o étnica.

Podemos plantear que una educación equitativa es aquella que le permite a todas las personas tener acceso a una educación básica de similar cantidad y calidad, con independencia de su origen socioeconómico y que las únicas diferencias de calidad admisibles serían las necesarias para elevar el nivel académico de alumnos de grupos vulnerables, con necesidades educativas especiales o con problemas de rezago educativo.

El problema de equidad, existen diferencias considerables entre la educación que reciben los estudiantes que asisten a escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, indígenas y no indígenas.
De acuerdo con los resultados de PISA, los alumnos de escuelas privadas tienen mejores niveles de logro que los que asisten a las públicas. Los que residen en ciudades grandes obtienen mejores calificaciones en relación a quienes viven en pequeñas poblaciones rurales, los estudiantes de escuelas indígenas tienen un desempeño menor a los que asisten a escuelas no indígenas y los alumnos de telesecundarias tienen el peor rendimiento que todos los otros tipos de escuelas de ese nivel.

Hay otras formas más sofisticadas de inequidad. Tal sucede cuando es marcada la diferencia entre las escuelas urbanas privilegiadas y las desatendidas de los barrios marginados y zonas rurales, en cuanto al número de alumnos por aula, la disponibilidad de textos, la preparación de los docentes, la inexistencia de bibliotecas escolares, laboratorios, centros de cómputo, materiales didácticos. Otras manifestaciones de inequidad pueden estar asociadas a las diferencias en el número de horas lectivas, los espacios disponibles, el estado de las ediciones escolares, la disponibilidad o no de un local que estimule el aprendizaje, y hasta el llamado "paisaje pedagógico", etc.
Unas cifras de la Unesco revelan que un tercio de las escuelas de la región latinoamericana son incompletas, porcentaje que crece en el medio rural. En las escuelas unidocentes suelen trabajar maestros empíricos o sin formación adecuada para la tarea encomendada.

Existe inequidad educativa cuando el Estado no ofrece el nivel de educación preescolar a todos los niños ni dispone de suficientes escuelas especiales para atender adecuadamente a los niños con discapacidades, o no se construyen en las escuelas facilidades para el acceso de niños, adolescentes y jóvenes con alguna clase de discapacidad.

Conclusión

La desigualdad social, económica, educativa y género es un componente de la sociedad mexicana que limita el pleno derecho a la educación y al aprendizaje. La educación lejos de reducirla, la reproduce al distribuir de manera desigual sus beneficios, la educación no sólo es un servicio que se ofrece, es un derecho que debe garantizarse y ejercerse indispensable tomar conciencia de la función educadora de la sociedad el INNE está consciente de que la información disponible permite ofrecer una base de la cual partir en la indagación sobre el ejercicio del derecho a la educación, y por ello sostiene que es necesario incrementar los estudios.

Para reducir las brechas educativas que se presentan en cada estado y la inequidad, que en algunas veces es el principal factor de estas mismas brechas, es necesario centrar la atención en la meta de subir el nivel académico de las poblaciones de estudiantes que presenta mayor rezago en su aprendizaje aplicando correctamente la equidad tanto en las escuelas así como en los alumnos que están dentro de ellas, esto quiere decir dar más a quien menos tiene y menos a quien tiene más para poder llegar con esto a una igualdad en todos los sentidos, en vez de esperar que los niños se adapten a la cultura escolar, cada centro educativo deberá adaptarse a las condiciones y necesidades de los grupos de estudiantes que atiende. Por último, para que la equidad humana se respete y ejerza, es indispensable una mayor conciencia de su existencia, así como de su significado para el desarrollo de las personas y de la sociedad.

Bibliografía

Beatriz Macedo, Raquel Katzkowicz "*En búsqueda de la equidad en la Educación secundaria*". Encuentro regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe,OREALC/2002/PI/H/5, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO Santiago.

Carlos TünnermannBernheimEND, "*La equidad educativa*", END.

Eduardo Backhoff Escudero, Arturo Bouzas Riaño, Eduardo Hernández Padilla, Marisela García Pacheco"*Aprendizaje y desigualdad social en México*". Implicaciones de política educativa en el nivel básico, México, 2007.

INEE" *El derecho a la educación en México Informe 2009*" Articulo,*Coordinación editorial:* Miguel Á. Aguilar R. Diana L. Flores V, *Diseño y formación*: Juan Cristóbal Ramírez Peraza Irma Tapia Covarrubias. http://www.oecd.org/edu/school/40043349.pdf, 2013,México, articulo.

INEE- "*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*". (2007). Propuesta y experiencias para desarrollar un Sistema Nacional de Indicadores Educativos. México: INEE.

López, Néstor. (2005). "*Equidad educativa y desigualdad social*". Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

Martínez Rizo, Felipe *"las desigualdades en la educación básica".* Perfiles Educativos, vol. XXXIV, número especial, 2012, IISUE-UNAM.

ABANDONO ESCOLAR. EDGAR OMAR MEZA ROJAS, MICHEL ADRIANA GUADALUPE FAJARDO ÁLVAREZ Y MICHEL VILLALOBOS ACEVEDO

ENSJ

Introducción

La adolescencia tiene una importancia crítica en el desarrollo de los individuos y de las sociedades. No sólo es una etapa formativa que prepara a los jóvenes para la vida, también representa un sector de población determinante en el escenario demográfico del país (casi el 10% de la población). Las desigualdades sociales, la pobreza y su repercusión en la integración (o desintegración) social; su impacto sobre la población infantil y adolescente. Se advierte al identificar que al carecer del conocimiento, de la formación y dirección necesarias, son susceptibles de incurrir en conductas de riesgo que trastocan su seguridad, integridad física, salud, libertad e incluso, su vida.
El análisis estadístico de la deserción escolar en Guadalajara, Monterrey y el Distrito Federal, permite plantear una aproximación a la magnitud del fenómeno en el país, así como identificar y describir las conductas de riesgo en que pueden incurrir los niños y adolescentes que dejan de recibir instrucción y señalar el efecto que dichas conductas tienen sobre su desarrollo.

1

¿Qué es el abandono escolar? Para la Organización de las Naciones Unidas, la deserción escolar es dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa dada de la enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo escolar. Según Vincent Tinton, la deserción escolar puede ser voluntaria (por iniciativa del alumno) o forzada (por impedimento de los padres, motivos económicos, migratorios, etc.) e involucra aspectos sociales, individuales o psicológicos del alumno, del ambiente escolar, etc.

¿Qué porcentaje es el abandono escolar en Jalisco? En Jalisco cada año al menos 16 **mil jóvenes abandonan sus estudios** de educación básica, reveló el Gobernador del Estado, Aristóteles Sandoval Díaz. El Mandatario señaló que a nivel nacional el problema de deserción en educación básica posiciona al estado en el segundo lugar.

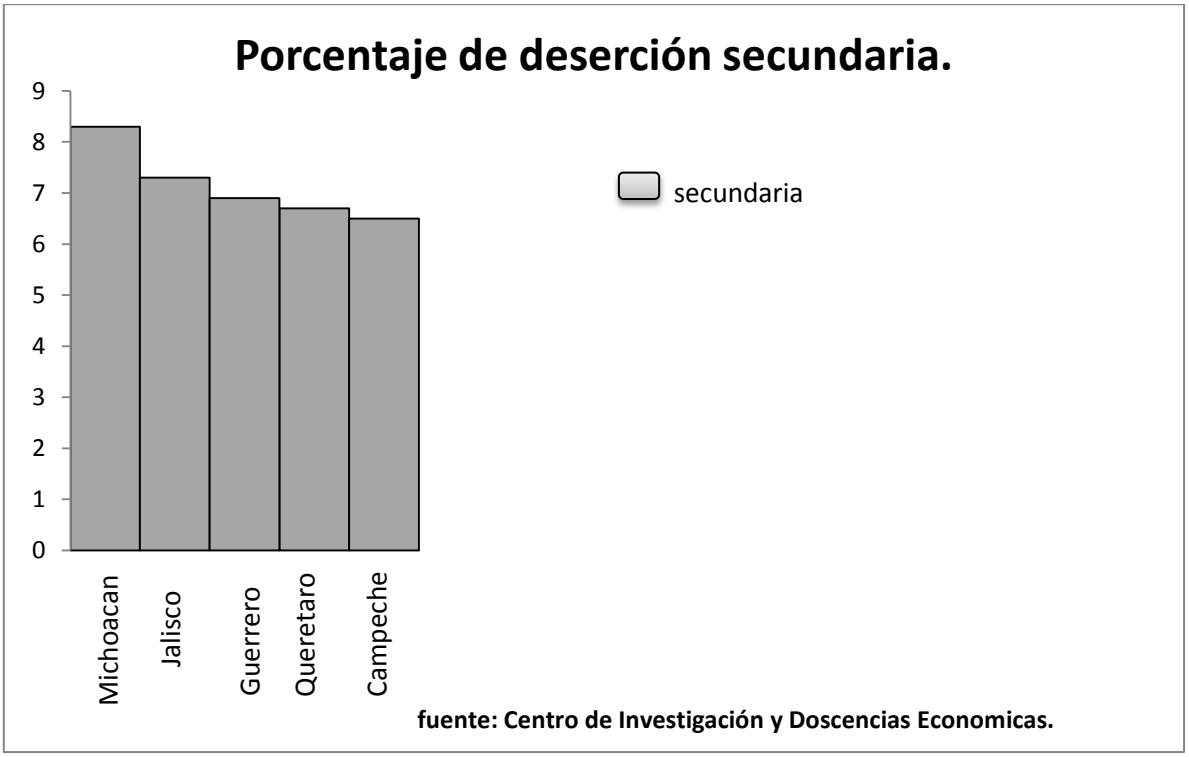
Reclusorios tienen más jóvenes

Durante la presentación de**l Estudio México Estatal** (elaborado por el Centro de Investigación y Docencia Económica y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo**)**, Sandoval Díaz, expuso además el problema de sobrepoblación en los reclusorios estatales. Dijo que las cárceles de la entidad se encuentran al 176 por ciento de su capacidad, 51 por ciento de los reos son jóvenes de 19 y 29 años de edad.

Estadísticas.

El Mandatario señaló que a nivel nacional el problema de deserción en educación básica posiciona al estado en el segundo lugar, en **deserción** a nivel nacional (después de **Sonora**) ya que 7 de cada 100 alumnos en esta etapa abandonan sus estudios.

En **Nayarit**, el estado con menos abandono escolar en secundaria, sólo desertan tres de cada centenar.
Esto significa que al año en **Jalisco** alrededor de 16 mil alumnos de secundaria abandonan la escuela, de acuerdo con el estudio "México Estatal" capítulo Jalisco, elaborado por el CIDE. Por otro lado, sólo el 77 por ciento de los estudiantes de secundaria culminan esta etapa, lo que ubica a la entidad en el antepenúltimo sitio nacional. Conforme se incrementa el grado, **Jalisco** logra un mejor desempeño para retener al alumnado, según el estudio citado que basa su análisis en el ciclo escolar 2010-2011.



4

La escolaridad nacional y estatal
Es de notar que si Jalisco brega detrás de los promedios nacionales en los rubros antes descritos, el promedio de la escolaridad estatal resulta por arriba de la media nacional, tanto para la población en general como por género. La escolaridad fluctúa entre 8.5 y 8.9 años de estudio promedio de la población nacional o del estado. Sin embargo, de acuerdo con la Ley General de Educación la educación básica obligatoria es de 12 años, tomando en cuenta 3 años de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria. Este dato revela la enorme cantidad de población que no ha concluido la educación secundaria.

Promedio de escolaridad nacional y estatal

Nivel nacional	Nivel estatal
Promedio de años de escolaridad para la población masculina mayor de 15 años a nivel nacional: 8.8	Promedio de años de escolaridad para la población masculina mayor de 15 años a nivel Jalisco: 8.9
Promedio de años de escolaridad para la población femenina mayor de 15 años a nivel nacional: 8.5	Promedio de años de escolaridad para la población femenina mayor de 15 años a nivel Jalisco: 8.7

Nuevamente en el rubro de la deserción, o abandono de la escuela, se muestra el rezago de Jalisco respecto de los promedios de la federación. También persiste la tendencia escolarizarte favorable para las alumnas respecto de los varones, así como de que en Jalisco la deserción es mayor que el promedio nacional.

Deserción nacional y estatal

Nivel nacional		Nivel estatal	
Índice de deserción del total de los inscritos para el nivel (Todo México):		Índice de deserción del total de los inscritos para el nivel (Jalisco):	
Primaria:	1.7	Primaria:	1.8
Secundaria:	8.2	Secundaria:	11.6
Profesional técnico:	26.7	Profesional técnico:	16.2
Bachillerato:	17.8	Bachillerato:	10.5
Índice de deserción del total de las inscritas para cada nivel (Todo México):		Índice de deserción del total de las inscritas para cada nivel (Jalisco):	
Primaria:	1.3	Primaria:	1.4
Secundaria:	5.5	Secundaria:	6.8
Profesional técnico:	19.2	Profesional técnico:	13.0
Bachillerato:	12.5	Bachillerato:	6.8

Cabe destacar nuevamente el rezago que muestra la entidad para los niveles de primaria y secundaria: deserta en Jalisco un índice mayor de estudiantes de lo que se presenta a nivel nacional. Por otro lado, algo no cambia y es válido para todo México: las mujeres desertan mucho menos que los varones.

Zona rural

Aquí presentamos algunos porcentajes que se disparan en las poblaciones de 12 a 14 años, del 11.6 y el 17 % de la población rural y urbana de alta marginación respectivamente; y de la población de 15 a 17 años, el 42.2 % y el 55.5 de las zonas urbanas y rurales de alta marginación. Lo mismo ocurre con las poblaciones que habitan en localidades pequeñas. No asisten el 14.7 % de los 12 a los 14 años y el 51.5 % los adolescentes y jóvenes de 15 a 17 años. Estos porcentajes aumentan en las poblaciones rurales aisladas, del 19.2 y el 58 % respectivamente. Esas tasas de inasistencia son mucho muy inferiores en las poblaciones de alta densidad. La población entre 15 y 17 años que no asiste a la escuela alcanza el 35% y está fuertemente asociada con factores contextuales como la escolaridad del jefe del hogar, su condición de etnicidad y el tamaño y grado de aislamiento de la localidad que habitan. Los índices de inasistencia son más graves en las comunidades indígenas. Influye también la escolaridad del jefe o cónyuge del hogar. A mayor escolaridad, menor inasistencia a clases, y viceversa.

De acuerdo con el INEE, los factores que afectan la asistencia de los niños a la escuela residen en la baja disponibilidad de los servicios educativos; la pobreza, la migración, el empleo de sus estudiantes, el tamaño de la localidad de residencia, la inexistencia de servicios educativos de pre-escolar y secundaria en zonas rurales, la condición étnica y la baja escolaridad de los padres.

Problemas

Una conducta de riesgo es todo comportamiento contrario a mantener la integridad física, emocional o espiritual de la personas y que puede incluso atentar contra su vida.

En el caso de los adolescentes, estas conductas comprometen aspectos de su desarrollo psicosocial o su supervivencia, por lo que incrementan la posibilidad de sufrir algún daño o de cometer conductas infractoras. Consumir tóxicos, exponerse a sufrir accidentes, deprimirse, asociarse con pares que presentan conductas disruptivas, para sociales o violentas, usar inadecuadamente las redes sociales de la internet, llevar a cabo prácticas sexuales sin protección, etcétera, son algunos ejemplos.

Adolescentes que consumen tóxicos

La dependencia de tóxicos ocasiona en un importante sector de la población nacional tempranos daños físicos (trastorno e incluso lesiones permanentes que afectan sus funciones vitales), psicológicos (cambios en el comportamiento, humor y personalidad, trastorno de las funciones que favorecen una adecuada adaptación al medio o una óptima jerarquización de valores, etc.) e incluso la muerte; condiciones a las que los adolescentes de Guadalajara, Monterrey y Distrito Federal están expuestos a niveles muy por encima del resto de la población del país, como se deduce de la información que sobre incidencia en las entidades para el uso de drogas presentó la ENA 200818.

Realidad escolar

A pesar de que la educación básica es un derecho para todos los mexicanos, establecido en el artículo 3º de la constitución como libre, laica, gratuita y de calidad para todos, no siempre es así. La realidad escolar va mucho más allá de lo que debería ser. Es una verdad que está oculta ante los ojos de muchos.

INCIDENCIA PARA EL USO DE DROGAS. 12 A 25 AÑOS. ENA 2008.

	Cualquier tipo de drogas	Drogas ilegales	Drogas médicas
Jalisco	4.3	4.2	0.8
Nuevo León	5.0	4.6	0.4
Distrito Federal	8.8	8.0	1.2
Nacional	5.1	4.8	0.7

Son varios los factores que orillan al estudiante a la deserción en el rango de la educación básica y el problema de permanencia la secundaria se ve agudizado en la Solo el 82% de los adolescentes en la escuela. asisten a la escuela secundaria; la permanencia escolar por género es de 82% de jóvenes en la escuela y de 84.70% en señoritas. Entre 20 y 24 alumnos no terminan la secundaria y los problemas se empeoran aún más para los varones que para las alumnas de las escuelas secundarias.

El abandono de la escuela

Nuevamente en el rubro de la deserción, o abandono de la escuela, se muestra el rezago de Jalisco respecto de los promedios de la federación. También persiste la tendencia escolarizaste favorable para las alumnas respecto de los varones, así como de que en Jalisco la deserción es mayor que en el promedio nacional.

La entidad que tiene un mayor índice de deserción en contraste con todo el país es el estado de Jalisco, en base a estadísticas hechas por el INEE, las mujeres desertan mucho menos que los varones.

Para el INEE este grave problema tiene sus antecedentes en los altos índices de reprobación y de inasistencia a clases. La inasistencia aumenta con la edad y los niveles educativos de los escolares.

De acuerdo con el INEE los factores que afectan la asistencia de los niños a la escuela residen en la baja disponibilidad de los servicios educativos; la pobreza, la migración, el empleo de sus estudiantes, el tamaño de la localidad de residencia, la inexistencia de servicios educativos de pre-escolar y secundaria en zonas rurales, la condición étnica y la baja escolaridad de los padres.

El hecho de que los estudiantes trabajen, así como la pobreza y el crecimiento de la edad de las poblaciones influyen para que no se asista a la escuela y por obvias razones, la deserción de la misma.

Vivir en poblaciones marginadas también aumenta la probabilidad de inasistencia a las escuelas secundarias en las poblaciones urbanas y rurales de alta marginación. Estos indicadores son más altos en poblaciones entre 12 y 14 años.

Contexto social

Vandalismo, drogadicción, pandillerismo, desempleo, falta de recursos económicos; son algunos de los tantos factores que influyen en los jóvenes el abandono a temprana edad su educación, la necesidad que existe por apoyar a sus familiares económicamente es una de las principales causas de la deserción escolar, el gran número de integrantes en una familia, padres con poca educación o nula hacen que sus salarios estén por los suelos, los cuales no son suficientes para suministrar a su familia con las necesidades básicas a los integrantes de su hogar y esta

situación obliga a los jóvenes a apoyar a sus padres, buscando un empleo y dejando en segundo plano su educación, esto modifica directamente sus planes a futuro, donde se ve en una tela de juicio una buena vida que llevaría tiempo, esfuerzo, dedicación y paciencia (como es el caso de culminar todos sus estudios), o buscar una forma fácil y rápida de sobrevivir a un entorno hostil y muy competitivo.

El adolescente, es un individuo el cual está pasando por una dura etapa en su vida, cambios biológicos, emocionales, cognitivos, los cuales los llevan a desconocerse a sí mismo. Los adolescentes buscan una paz interior que no encuentran en el mundo adulto, por lo cual la participación de los pares se vuelve fundamental para ellos. La mayoría de la juventud, está fuertemente influenciada por un mercado que no le importa la salud ni el bienestar de sus consumidores, solo les importa la ganancia económica que esta genera, tal es el caso del tabaco, alcohol y otras drogas tan "de moda" que ofrecen sentimientos de bienestar pasajeros y artificiales, los cuales están al alcance de todos. A causa de las drogas miles de adolescentes desertan sus estudios básicos y superiores, la fuerte adicción que éstas generan ocasionan que los alumnos de "x" grado de estudios suplan sus actividades cotidianas por la ingesta de estas sustancias.

Motivos

Cada año al menos 16 mil **jóvenes abandonan sus estudios** de educación básica, el motivo principal de la deserción en Jalisco, es la sobrepoblación en los reclusorios estatales, Durante la presentación de**l Estudio México Estatal** (elaborado por el Centro de Investigación y Docencia Económica y el Programa de (Naciones Unidas para el Desarrollo**)**, señalo el Gobernador del Estado, Aristóteles Sandoval Díaz, también argumento que las cárceles de la entidad se encuentran al 176 por ciento de su capacidad, 51 por ciento de los reos son jóvenes de 19 y 29 años de edad.

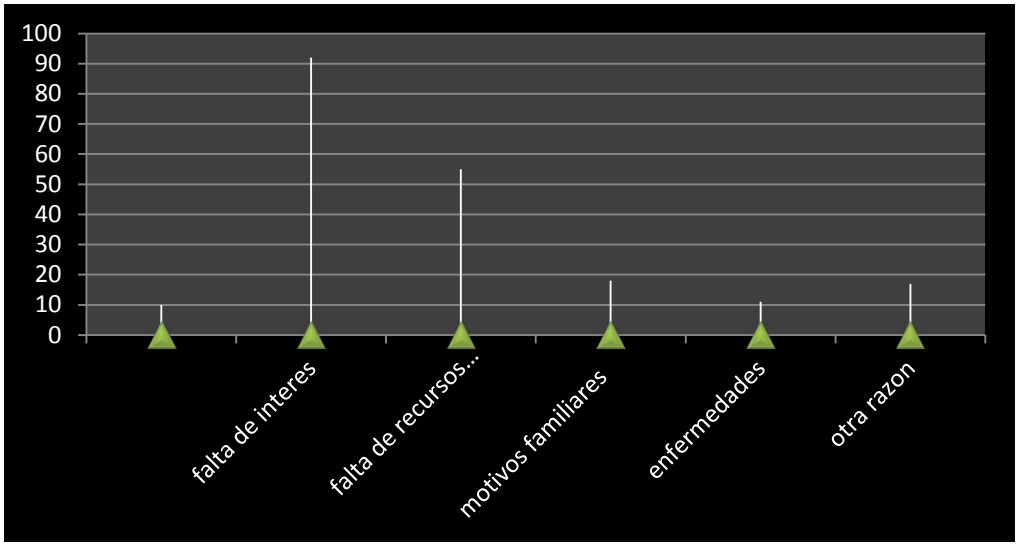
El segundo motivo por el que abandonan la escuela es la falta de recursos económicos, 45 por ciento de los niños de Jalisco que dejan de asistir a la escuela es por **falta de interés** y 27 por ciento por no tener los **recursos económicos suficientes** según la Encuesta de Trabajo Infantil del INEGI.

Otros factores que influyen en la deserción son los problemas económicos, desintegración familiar y falta de motivación personal son algunos de los factores para dejar la escuela.

Entre los factores que influyen para que un alumno no continúe con sus estudios se encuentran:

- Cambio de residencia.
- Problemas económicos.
- Desintegración familiar.
- Falta de motivación personal.
- Violencia intrafamiliar. 13

Estadísticamente tenemos:



Se destaca el abandono de la escuela secundaria. Para el INEE este grave problema tiene sus antecedentes en los altos índices de reprobación y de inasistencia a clases, la inasistencia aumenta con la edad y los niveles educativos de los escolares.

Otro motivo mas es el empleo de los niños y jóvenes aumenta las probabilidades de que no asistan a la escuela, los porcentajes de los que no asisten a la escuela y trabajan 20 horas a la semana o más aumenta con la edad, del 24.6 % en los niños de 6 a 11 años, al 68 % en el grupo de 12 a 14 años y el 83.9 % el grupo de 15 a 17 años. La pobreza y el crecimiento de la edad de las poblaciones influyen para que no se asista a la escuela, Mientras que el 97.6 % de los niños pobres de 6 a 11 años asiste a la escuela primaria, el porcentaje se reduce al 88.4 % en la población de 12 a 14 años y tan sólo en el 55.5 % en la población de 15 a 17 años.

Vivir en poblaciones marginadas también aumenta la probabilidad de inasistencia a las escuelas secundarias y preparatorias en las poblaciones urbanas y rurales de alta marginación. 14
No asisten a la escuela el 3.6 % de los niños de 6 a 11 años que habitan en zonas urbanas de alta marginación y el 5.3 % de las zonas rurales de alta marginación.

No podemos ignorar que un motivo más de la deserción son las relaciones sexuales entre los adolescentes, que contraen los embarazos no deseados Del total de adolescentes de 12 a 19 años que tuvieron relaciones sexuales, casi 62 por ciento estuvo alguna vez embarazada La cantidad de madres adolescentes que desertan en su educación básica se multiplicó en 266 por ciento de 2000 a 2012, al pasar de 135 mil 287 a 360 mil 800, a pesar de instituirse en 2004 el programa Promajoven, el sistema educativo en **Jalisco** enfrenta problemas en un punto clave: la secundaria.

Indicadores educativos y causas de reprobación

En secundaria, la tasa de absorción es del 87.6 por ciento mientras que a nivel nacional es del 91 por ciento. La deserción es del 10. 6 y 8.5 respectivamente, mientras que la eficiencia terminal en el país es de 75.7, en Jalisco son de 70.8 por ciento.

En relación a la reprobación en este nivel, considerando a aquellos alumnos que no aprueban al menos una materia, este indicador es del 20.7 a nivel nacional y del 20.7 a nivel estatal. En el caso de primarias, la deserción es de 2.8 a nivel nacional y 2.3 por ciento a nivel estatal. La eficiencia terminal del 84.5 en Jalisco y 85.2 por ciento a nivel nacional. Pero, ¿cuáles son las causas de la reprobación y deserción de los alumnos en estos niveles? En el nivel de primaria tienen su origen en variados factores: cambio de residencia familiar, requerimiento de los niños para ayudar en las labores del campo o la desintegración familiar.

En secundaria, la reprobación y deserción son producto de problemas económicos y familiares o la falta de motivación personal, principalmente. (Aspectos socio demográficos de Jalisco). La responsabilidad del docente para disminuir ese problema es fundamental. Las profesoras y profesores de nuestro Estado están haciendo esfuerzos para que los indicadores de reprobación y deserción en primaria y secundaria decrezcan. Estamos conscientes de que en esos renglones la educación de Jalisco tiene deficiencias, pero se está trabajando en ello.
Políticas que se han implementado en Jalisco
Con el programa **# Transporte Gratis** el Gobierno de **Aristóteles Sandoval** atacará la **deserción escolar** aunque la falta de camión no figura en las causas que provocan el abandono de la escuela.
Según la Encuesta de Trabajo Infantil del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el 46 por ciento de estudiantes hasta los 17 años que no asistieron a la escuela fue por falta de interés.
En los promocionales del programa **Transporte Gratis** se asegura, sin dar cifras, que hay "muchos alumnos" que abandonan los estudios por no tener dinero para pagar el camión.
"No puede ser que por no tener para el camión haya muchos alumnos que deserten o abandonen sus estudios", dijo Sandoval Díaz durante la presentación del programa.
La encuesta del INEGI no considera como un motivo de deserción escolar la falta de camión; sólo el 27 por ciento señaló como razón la falta de recursos económicos en general para dejar de ir a la escuela.
Otros motivos para abandonar la escuela son razones familiares, enfermedad, accidente o discapacidad.
El programa **Transporte Gratis** busca beneficiar a 155 mil estudiantes de Jalisco de los 452 mil alumnos que hay en la entidad de acuerdo con cifras del INEGI en el ciclo escolar 2011-2012; es decir, solo el 34 por ciento de la población estudiantil.

17

Estudio para Transporte Gratis en el limbo

Unión Jalisco solicitó vía Ley de Información a la **Secretaría de Desarrollo e Integración Social** el estudio completo usado para implementar el programa y conocer la relación entre falta de transporte y deserción escolar.
La **Unidad de Transparencia** respondió en un solo párrafo que "aproximadamente 177,000 mil estudiantes" requieren el servicio pero no proporcionó más datos del análisis para la implementación de esta política pública.
La solicitud estuvo motivada por las declaraciones a medios del titular de la Secretaría, Salvador Rizo, al asegurar que se implementó el programa "de acuerdo con un estudio" que no se proporcionó vía Ley de Información.

UN PROYECTO

Estudiantes de la Preparatoria 9 de la Universidad de Guadalajara (U de G) crearon un proyecto que busca evitar que los jóvenes dejen de estudiar con lo que se ganaron una **beca del Gobierno Federal.**

La líder del equipo, Daniela Ontiveros Gutiérrez, estudiante de 4º semestre del plantel, comentó que su proyecto "¿Seguro quieres partir? Lee aquí", busca prevenir que los estudiantes abandonen sus estudios.
"Buscamos atender los factores en los que podríamos apoyar, por ejemplo, reciclando guías académicas y de uniformes para los compañeros que no pueden comprarlos, también ayudaríamos con asesorías académicas y motivacionales para que no dejen la preparatoria", comentó.

El proyecto fue premiado por el programa del Gobierno Federal "**Jóvenes en Acción**", con una beca para **estudiar cinco semanas en Estados Unidos** y perfeccionar su proyecto durante el próximo verano.
Los alumnos que conforman el equipo y que viajarán a Estados Unidos, son: Gilberto Carlos Domínguez Aguilar, Mariana Padilla Ortiz y Lizzete Jacqueline Calderón Quezada, estudiantes del 4º semestre; así como Kevin Zamora Ramírez, quien cursa 2º semestre.

Conclusión

La educación es un factor estratégico para el desarrollo y bienestar de una sociedad. Por esto las posibles soluciones a sus problemas, como la deserción escolar, necesitan de todos los aportes. Para estudiar se necesita más que ganas Por deserción escolar se entiende el abandono del sistema educativo por parte de los alumnos, provocado por una combinación de factores que se generan, tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual.
El análisis estadístico de la deserción escolar en Guadalajara, Monterrey y el Distrito Federal, permite plantear una aproximación a la magnitud del fenómeno en el país, así como identificar y describir las conductas de riesgo en que pueden incurrir los niños y adolescentes que dejan de recibir instrucción y señalar el efecto que dichas conductas tienen sobre su desarrollo.

La deserción escolar es un fenómeno que se ha acrecentado hasta el punto de alcanzar a poco más de la cuarta parte de los estudiantes potenciales de entre 12 y 18 años de edad en el país. Detener este crecimiento, supone intervenir a nivel de la economía de las familias, pero también a nivel de los niños y adolescentes, todo con la finalidad de que sus consecuencias, tanto sociales como individuales, reduzcan sus efectos.
Además de constituir un problema que afectará la etapa adulta de los individuos ya que supone una deficiente capacitación para establecer relaciones interpersonales y laborales satisfactorias la deserción escolar es una condición que colabora en la adopción de conductas que ponen en riesgo la seguridad, desarrollo, libertad e incluso, la vida.

Referencias

http://www.uv.mx/dgda/files/2013/09/Embarazo-en-Adolescentes-del-Sureste-de-Mexico-2.pdf

http://www.unionjalisco.mx/articulo/2013/06/14/educacion/guadalajara/16-mil-secundarianos-desertan-al-ano-en-jalisco

http://www.unionjalisco.mx/articulo/2013/05/12/educacion/guadalajara/proyecto-estudiantil-vs-desercion-escolar-gana-beca

http://www.unionjalisco.mx/articulo/2013/06/07/educacion/guadalajara/transporte-gratis-falta-de-camion-no-causa-desercion-escol

http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.comunicacion-social/files/pdf/indicadores_educativos.pdf

http://www.sep.gob.mx/wb/sepl/sepl_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Diseño e implementación de los programas de asignatura estatal para la educación secundaria en Jalisco. Felipe Espinosa Chávez

Escuela Normal Superior de Especialidades

Resumen

Este trabajo indaga el proceso de diseño e implementación de los programas de estudio del espacio curricular denominado Asignatura Estatal (AE), para las escuelas secundarias del estado de Jalisco, dentro del marco de la Reforma a la Educación Secundaria en el período 2008-2010.

Se propone reconocer cómo se ha desarrollado el proceso mencionado y sugerir estrategias para sistematizar la tarea de diseño e implementación de programas de estudio de AE que conduzcan al ejercicio de un auténtico federalismo educativo.

Se emplea la investigación cualitativa que recurre a la revisión e interpretación de fuentes bibliográficas y documentales de primera mano como convocatorias, lineamientos, dictámenes e informes oficiales; se emplea la entrevista como instrumento para recuperar la voz de los actores principales en los procesos por reconstruir. En la presentación de resultados se utilizan textos descriptivo-narrativos y argumentativos que recuperan la textualidad del discurso de los actores clave para interpretar la realidad.

Entre los hallazgos principales se encuentra la diversidad histórica del concepto de federalismo educativo y cómo se interpreta a través de la política educativa representada en el diseño de programas de estudio de AE para el Plan de estudios 2006 de educación secundaria, donde: la Secretaría de Educación Pública abre espacios para el diseño de contenidos regionales en los estados, pero se reserva la facultad de establecer lineamientos que circunscriben, desde el nombre, hasta el contenido de las propuestas, y por supuesto, la facultad para decidir, mediante dictamen de autorización, cuáles programas pueden impartirse en las entidades federativas.

Palabras clave:

Política educativa, reforma curricular, federalismo.

Introducción

La presente investigación trata de documentar cómo se ha desarrollado el proceso de diseño e implementación de los programas de Asignatura Estatal (AE), para la educación secundaria en Jalisco durante el período 2008-2010, a propósito de la Reforma a la Educación Secundaria 2006 (RS) y la consecuente introducción de cambios curriculares en los planes y programas de estudio generados a partir de la publicación del Acuerdo 384, específicamente en lo que se refiere al espacio curricular denominado Asignatura Estatal.

Una de los centros de interés de este trabajo, reside en los últimos cambios curriculares al Plan de estudios de educación secundaria, para los cuales, de acuerdo con los documentos normativos de las políticas educativas más recientes, las entidades federativas tienen la facultad de proponer contenidos regionales a través del espacio curricular de Asignatura Estatal, que se imparte en primer grado de educación secundaria, con el propósito de atender las problemáticas propias de su región. En esas propuestas estatales se centra el objeto de estudio de esta

investigación, particularmente en sus procesos de diseño e implementación a través cursos de acción de políticas públicas federales y estatales.

Se trata de una temática reciente, con escasa bibliografía y material documentado, por lo que no hay investigaciones profundas al respecto, por lo tanto, es original, relevante y poco estudiada. Este trabajo pretende recuperar la experiencia de los equipos diseñadores de los programas de estudio de Asignatura Estatal elaborados en Jalisco para la educación secundaria, de tal manera que posibilite plantear estrategias para sistematizar la tarea de diseño de contenidos regionales, a través de asignaturas estatales en los diferentes niveles educativos, lo que sin duda puede contribuir a fortalecer un auténtico federalismo educativo.

Metodología.

Este trabajo no busca indagar si el diseño de los programas de estudio de Asignatura Estatal en Jalisco es pertinente o no, de eso se han encargado ya los equipos dictaminadores de la SEP; tampoco acerca de los procesos didácticos con los que se desarrollan en las aulas de educación secundaria, lo cual sería propio de una investigación de tipo pedagógico; mucho menos acerca de su impacto educativo y su reflejo a través de resultados de pruebas estandarizadas, pues dichos resultados dependen de diversos factores, no solamente del diseño curricular de los programas de estudio.

Lo que se pretende investigar con este trabajo se refiere a la organización de los equipos diseñadores para elaborar sus programas; a las vicisitudes generadas en la relación federación-entidad para llegar a la dictaminarían de las propuestas; y, a las estrategias organizacionales para implementar la aplicación de dichos programas en la entidad. Lo anterior se delimita en la siguiente pregunta de investigación como centro focal del problema enunciado:

¿Cómo se ha desarrollado el proceso de diseño e implementación de los programas de estudio de Asignatura Estatal para la educación secundaria en el estado de Jalisco durante el período 2008-2010?

Los objetivos de investigación se refieren, por un lado a reconocer el contexto de los procesos de organización y diseño de las propuestas de Asignatura Estatal, esto es, los cursos de acción establecidos desde las políticas federales a través de las Convocatorias y Lineamientos Nacionales, así como la forma en que se aterrizan dichos cursos de acción en el contexto estatal, desde su diseño hasta la implementación en las escuelas. Por otra parte, se plantea proponer estrategias que sistematicen la tarea de diseño e implementación de estos espacios curriculares en aras de un auténtico federalismo educativo.

Interesa el curso de acción de las políticas (Acosta, 2003), para destacar cómo es que la política -en este caso la adecuación curricular de los planes y programas de estudio de educación básica-, se objetiva en planes de acción, es decir, en las reformas curriculares, objeto de este estudio, particularmente en la incorporación de un espacio curricular denominado Asignatura Estatal en el Plan de Estudios 2006 para la educación secundaria

El curso de acción de la política no se agota con la publicación del Acuerdo 384 que da origen a la Reforma a la Educación Secundaria, ni con la publicación o difusión de los Lineamientos Nacionales para la elaboración de programas de estudio de Asignatura Estatal. Una vez dictados estos lineamientos, la tarea le corresponde a los estados, o en todo caso, en el curso de acción se incorporan nuevos actores, esto es, diversas autoridades y organizaciones de la Secretaría de Educación Jalisco.

Los cursos de acción del estado, se refieren a documentar cómo se producen las organizaciones que habrán de llevar a cabo las tareas de diseño curricular de las propuestas y las estrategias para que dichas propuestas una vez dictaminadas lleguen a las escuelas. En esta última etapa, los actores centrales son los diseñadores y los responsables de la Reforma a la Educación Secundaria en la entidad.

El primer objetivo pretende reconstruir el proceso de diseño e implementación de los programas de estudio de AE, a través de los cursos de acción señalados en el siguiente orden:

1. Lineamientos y convocatoria
2. Conformación de equipos diseñadores
3. Autoformación en diseño curricular
4. Diseño de las propuestas
5. Dictaminarían 2008
6. Seguimiento y Plan de Mejora
7. Estrategias para la capacitación a docentes
8. Diseño y reproducción de materiales
9. Reformulación de los programas de estudio
10. Dictaminación 2010

Para abordar las tareas de investigación se decidió por una investigación de tipo cualitativa, por diversas razones: el objeto de estudio demanda un enfoque flexible y abierto que permita explorar objetos de investigación en donde no existen muchos antecedentes del mismo (Goetz y Lecompte, 1988); cuando se trata de objetos de investigación poco explorados, multivariables y complejos debe tomarse a la investigación cualitativa (Rodríguez y otros, 1996).

Por otro lado, como se sabe, la metodología cualitativa se encuentra situada principalmente en la investigación social, en el marco de diversas teorías en las que se concibe a la sociedad en sus constitutivos simbólicos, culturales y en la intersubjetividad (Flick, 2005).

El curso de acción de la política o la reforma, en el momento de su implementación en los estados, implica la participación de otros actores estatales (funcionarios, equipos diseñadores de asignatura, asesores técnicos de la Secretaría de Educación Jalisco). El análisis de las entrevistas y de los documentos oficiales, nos brinda la posibilidad de reconocer cómo es que se organizan en las entidades los equipos que diseñan las propuestas de asignatura estatal a partir de recibir asesoría y capacitación por parte de la SEP (en la ciudad de México), y con base en su propia formación académica en el área respectiva.

Los procesos de organización se manifiestan o se hacen asequibles a través de las declaraciones que los actores expresan. En esos discursos, hay enunciados que rebasan la frase, en los cuales se representa cómo se van conformando estas organizaciones, que antes no existían, pero que ahora en el marco del mandato federal, los estados se ven compelidos a llevar a cabo. Por esa "organización en conformación", se trata de un análisis de procesos.

Lo anterior implica necesariamente la interpretación de discursos, es decir, impone un problema hermenéutico. De acuerdo con Ricoeur (2002), uno de los cuidados metodológicos asumidos será tratar de dejar constancia de la textualidad de lo dicho por los entrevistados o de lo escrito en los documentos oficiales, la clave de la interpretación y la propia interpretación. Sólo así podremos permitir el diálogo que contribuya a continuar en la reflexión constructiva de nuestros escenarios educativos.

Principales hallazgos

La pregunta central de este trabajo cuestiona cómo se ha desarrollado el proceso de diseño e implementación de los programas de estudio de Asignatura Estatal para el estado de Jalisco en el período 2008-2010, dentro del marco de la Reforma a la Educación Secundaria, para lo cual se llegó a las siguientes conclusiones:

La inclusión del espacio curricular de Asignatura Estatal en el Plan de estudios 2006 para la educación secundaria, se sustenta en criterios de federalismo educativo, donde las entidades pueden decidir acerca de contenidos regionales para la atención de sus problemáticas locales, sin embargo su proceso de diseño y dictaminación depende de criterios y decisiones centralistas tomadas desde la SEP; a la vez, su implementación en las entidades federativas se opera con escasos recursos y procedimientos desfasados de los tiempos del ciclo escolar.

Los equipos diseñadores se integraron de manera institucional en las diferentes dependencias involucradas, ya sea de forma voluntaria a partir de intereses académicos de los participantes, o bien, por decisión de los titulares de las dependencias, y aunque se consideraron ciertos perfiles y competencias de los designados no fue requisito contar con experiencia en diseño curricular. Lo anterior implicó, de inicio, un proceso de autoformación de los equipos diseñadores.

El trabajo de los equipos diseñadores de programas de estudio de Asignatura Estatal en Jalisco ahora es reconocido en todo el país (en ocasiones más que en su propio estado). El trabajo al interior de cada equipo diseñador y en el Colegiado de equipos evidencia compromiso, responsabilidad y calidad que se traduce en los dictámenes aprobatorios para los cuatro programas de estudio que presenta Jalisco en 2008 para el espacio curricular de AE:

- Historia Regional de Jalisco
- Educación para la vida y desarrollo sustentable
- Jóvenes Jaliscienses hacia una cultura de la legalidad
- Estrategias para el logro de aprendizajes

A partir de la dictaminación 2008 y la publicación de estos programas en el Catálogo Nacional de Asignatura Estatal, se diseñó en el colectivo de autores un Plan de Seguimiento y Mejora de dichos programas que consideró entre sus líneas de acción: seguimiento de los programas a través de la observación y acompañamiento a docentes, así como entrevistas a directivos, docentes y alumnos; mejorar la aplicación y diseño de los programas de estudios; elaborar versiones mejoradas de los programas para proponerlos en la dictaminación 2010.

En la convocatoria 2010, los cuatro programas de estudio de AE para el estado de Jalisco fueron dictaminados favorablemente e incorporados al Catálogo Nacional de Asignatura Estatal. Además, cada uno en su respectivo campo temático fue modelo o referencia de consulta para el diseño de los programas de otras entidades.

Como en otros procesos de reforma educativa, los mandos medios y operativos de la misma se involucran de manera profesional y comprometida, incluso más allá de sus responsabilidades formales, este es el caso del colegiado de autores, así como de los equipos ampliados que colaboraron en la capacitación a docentes de AE. Sin embargo, la implementación de los programas de estudio tiene saldos pendientes que escapan a su voluntad o capacidad de decisión: hay desfase en las acciones de capacitación docente, así como en la producción y distribución de materiales, debido al retraso en la toma de decisiones por parte de las autoridades competentes, federales y estatales, y a restricciones burocrático-administrativas que dificultan el manejo de los recursos y el ejercicio presupuestal.

El federalismo educativo ha sido empleado en determinados momentos de la historia de nuestro país para referirse o justificar acciones diferentes, con sentido opuesto: lo mismo ha servido para justificar la necesidad de unificar al país en torno a proyectos centrales, como para justificar la descentralización, la atención y el respeto a la diversidad de cada uno de los estados libres y soberanos.

En el caso que constituye el objeto de estudio de este trabajo se concluye que debe buscarse el equilibrio entre las decisiones centrales de la SEP y el margen de acción de las autoridades educativas estatales para construir un auténtico federalismo educativo: si bien es importante establecer lineamientos nacionales que brinden directrices a las entidades en torno a aspectos como el diseño de programas de estudio de Asignatura Estatal con contenidos regionales, también es importante que, con apego a dichos lineamientos (sobre todo en aspectos como el enfoque general de la educación básica), las entidades federativas puedan decidir de manera libre y soberana sobre sus programas de estudio y los contenidos que habrán de impartirse para atender precisamente la problemática diversa y compleja que se presenta en los contextos locales, y que nadie conoce tan bien como quienes viven en dichas entidades.

SUGERENCIAS:

1. Definir criterios nacionales y procedimientos que establezcan directrices generales para el diseño de programas de estudio con contenidos locales y regionales, pero que en pleno ejercicio de la autonomía de los estados, se les otorgue facultades para diseñar y dictaminar sus propios programas de Asignatura Estatal, en un marco de auténtico federalismo educativo.

2. Conformar un equipo de profesionales en diseño curricular, conocedores de las problemáticas locales de cada entidad, que: elaboren programas de estudio de Asignatura Estatal articulados para toda la educación básica y normal; capaciten a docentes; le den seguimiento a su implementación; evalúen su impacto, y actualicen periódicamente dichos programas.

3. Sistematizar procesos de formación continua en relación con los programas de estudio de Asignatura Estatal, dirigidos a: directivos, coordinadores académicos y docentes; que consideren opciones distintas a la capacitación en *cascada*; realizados en tiempos y fechas pertinentes (considerando la movilidad de los docentes de escuela y de asignatura que imparten).

4. Elaborar, reproducir y distribuir materiales de apoyo al espacio curricular de Asignatura Estatal, de acuerdo a sus propias características y requerimientos: programa de estudio, antología para el docente, libro del maestro, libro de texto para el alumno, recursos didácticos (videos, cd´s interactivos, software); con calidad y en cantidad suficiente, por zona escolar, escuela y docente (considerando la movilidad de docentes de escuela y asignatura).

5. Difundir en las escuelas y sociedad en general la importancia de este espacio curricular para atender temas transversales del currículo, con impacto en las problemáticas del entorno institucional y social de la escuela.

6. Evaluar la aceptación de los programas de estudio de AE por parte de los profesores y su impacto en la formación de los alumnos de educación secundaria, así como en el contexto social e institucional donde se imparten.

7. Convocar a instituciones de educación superior, asociaciones civiles, investigadores y sociedad en general, a participar en los procesos de diseño y mejora continua de los programas de estudio de Asignatura Estatal.

8. Generar espacios de discusión y análisis de temas específicos que abordan los diferentes programas de estudio de Asignaturas Estatal, así como de estrategias didácticas para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje de dichos contenidos.

9. Propiciar el reconocimiento social y profesional de los diseñadores de los programas de estudio de Asignatura Estatal: mediante nombramientos que aseguren su estabilidad laboral; y, el otorgamiento de estímulos laborales.

Referencias bibliográficas

Acosta, A. (2003). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Fondo de Cultura Económica

Arnaut, A. (1998). *La Federalización educativa en México, 1989-1994*. México, D.F.: SEP/Biblioteca del Maestro.

Arnaut, A. (1999). "La Federación Educativa y el SNTE". En María del Carmen Pardo (coord.) *Federación e Innovación Educativa en México.* México: El Colegio de México.

Espinosa, F. y Manríquez, M. (2010). *Pedro la hace y Juan la paga. La actualización emergente de los docentes de secundaria 1999 y 2005*. Guadalajara: Dirección de Publicaciones del Gobierno de Jalisco.

FLICK, U. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Goetz, J. P.; y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.* Madrid: Morata.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, G.; GIL, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.

Fuentes electrónicas:

Acuerdo 384. Plan y programas de estudio para educación secundaria. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/ACUERDO384completo.pdf

Acuerdo 385. Libros de texto en educación secundaria. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/acuerdo385.pdf

Catálogo Nacional 2010 de programas de estudio de Asignatura Estatal. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/asignaturaestatal/catalogo.htm

Convocatoria 2008 para el diseño y elaboración de Asignatura Estatal. http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/asignaturaestatal/convocatoria/Convocatoria_AE_2008.pdf (Consultado el 21 de agosto de 2010)

Convocatoria 2010 para el diseño y elaboración de Asignatura Estatal. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/asignaturaestatal/convocatoria/Convocatoria_AE_2010_2011.pdf

Lineamientos Nacionales 2009 para el diseño y elaboración de Asignatura Estatal. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/lineamientosasigestatal.pdf

Mapa Curricular para la Educación Secundaria. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/mapacurricular26may2006do.pdf

Plan de Estudios 2006 para la Educación Secundaria. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf

Reforma a la Educación Secundaria. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/

Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español. ENSJ

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia del México independiente, la educación ha formado parte fundamental del discurso de los gobernantes y ésta pasó a ser el centro de atención de la sociedad al verse envuelta en la ardua búsqueda de instrucción, necesaria para sobresalir en el campo laboral que comenzaba a abrirse con la ampliación del mercado interior del país.

Diferentes métodos de enseñanza y reformas han ido moldeando el Sistema Educativo Mexicano, pasando por el laicismo, el positivismo y el populismo, lamentablemente, a pesar de los cambios que ha sufrido la educación en el país, no se ha logrado definir la finalidad de la formación de las actuales y futuras generaciones para el desarrollo de México.

Hablar de la educación actual en México, nos lleva necesariamente a abordarel tema de los problemas que la aquejan y que debido a la divulgación de los pobres resultados en evaluaciones internacionales, comienzan a ser de conocimiento popular, provocando que la imagen del docente sea menospreciada, al recaer erróneamente toda la responsabilidad de la formación de las nuevas generaciones de mexicanos, sobre su figura, pero, el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y valores; conocido como aprendizaje, no depende sólo del maestro a cargo de la instrucción de un grupo determinado de niños o jóvenes, es una labor en la que múltiples factores influyen para que se llegue a un objetivo primordial.

Lo que buscamos con este documento es, principalmente, mostrar las condiciones relacionadas con el contexto socioeconómico, el maestro, cuerpos de supervisión, los alumnos, padres de familia y la infraestructura de los espacios escolares, que influyen en la labor de enseñanza y aprendizaje en las secundarias ubicadas en zonas marginadas del Estado, para generar posibles soluciones a las situaciones desfavorables encontradas en el trayecto del proceso, facilitando así la creación e implementación de políticas públicas que ataquen los problemas y mejoren la situación por la que pasa la educación en México.

CONDICIONES EDUCATIVAS DE ESCUELAS SECUNDARIAS EN ZONAS MARGINADAS DE JALISCO

Los graves problemas que presenta el Sistema Educativo Mexicano se ven reflejados en los pobres resultados obtenidos en evaluaciones internacionales como PISA o nacionales como; EXCALE que no sólo evidencian el bajo aprovechamiento de los alumnos, sino las deficiencias de toda la estructura educativa mexicana.

En lo referente a Jalisco, como en la mayoría de estados del país, los problemas educativos más graves se concentran en las poblaciones pobres, en las comunidades indígenas y rurales con pocos habitantes, en las que las personas cuentan con pocas oportunidades de empleo y la mayoría de ellos son muy mal remunerados y en las periferias urbanas: altos índices de analfabetismo, baja escolaridad y, en general, mala calidad de los servicios educativos son características de municipios como; Bolaños, Chimaltitán, Cuautitlán de García Barragán, Jilotlán de los Dolores, Mezquitic y Santa María del Oro, en nuestro Estado.

Factores que inciden en los diversos actores escolares tales como maestros, cuerpos de supervisión, alumnos y padres de familia serán descritos a continuación, comenzando con lo referente al contexto socio-económico en el que se desarrollan los ya enunciados personajes.

Contexto socio-económico

Las poblaciones marginadas en el Estado tienen ciertas características que las identifican como tales, por ejemplo, el hecho de no contar con el acceso a servicios básicos, como electricidad, agua potable o drenaje, además de estar ubicadas en regiones poco accesibles o incluso, en algunas zonas, inaccesibles, la relación que existen entre la situación de las comunidades y el aprendizaje de sus pobladores ha sido descrita por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ya que en su texto sobre el Panorama Educativo de México del año 2012, menciona que, los factores que afectan la asistencia de los niños y jóvenes a la escuela son la falta de disponibilidad de los servicios educativos, la pobreza, el tamaño de la localidad de residencia, el empleo laboral, la condición étnica de la población y la baja escolaridad de los padres.

Maestros

Los maestros, actualmente cargan con todo el peso de la educación a cuestas, debido a que socialmente los culpamos a ellos del retroceso en el aprovechamiento de los educandos, pero no depende sólo de estos actores el proceso de aprendizaje de sus alumnos, además en la mayoría de ocasiones carecen de las herramientas necesarias para llevar a cabo una buena y correcta práctica docente.

En comunidades consideradas marginadas, los profesores no tienen la posibilidad de dormir en una cama, de comer algo en buen estado o de disfrutar de un baño, según experiencias de maestros que trabajaron en poblaciones de este tipo, es muy difícil encontrar un lugar para vivir, ya que las escuelas cuentan sólo con los salones necesarios para dar clases y no hay un espacio para que ellos habiten y en las casas de los pobladores los espacios son muy reducidos ya que las familias son numerosas, por lo que tiene que vivir en donde se pueda.

Las carreteras de acceso a las comunidades son, en la mayor cantidad de casos de terracería, y es necesario que los profesores paguen a alguien para que los lleve a su escuela, lo que implica un gasto extra que no es cubierto por el gobierno, sino por el propio docente, hablando de dinero, cada quincena, al recibir el pago por sus servicios tienen que transportarse a las DRSE's para que les den su cheque, lo que provoca que tengan que abandonar sus comunidades con un día de anterioridad, provocando así que no se cumpla con el horario de clases estipulado.

No basta con la buena voluntad a las ganas que tenga un docente para formar jóvenes capaces de participar efectivamente en la sociedad, si no se cuenta con los recursos necesarios o mínimos para hacerlo, aunado a la falta de techo, comida y servicios básicos para vivir, los maestros tienen que lidiar con la falta de interés de los alumnos y padres de familia por la escuela, así como las carencias en cuanto a material e infraestructura escolar, tema que se abordará más adelante.

Supervisores y asesores técnico-escolares

Las carencias y problemas de acceso que caracterizan a las comunidades en situación marginal juegan un papel importante en cuanto al acompañamiento que los maestros deben recibir por parte de supervisores y ATP's, dichas autoridades no realizan su trabajo de la manera que deberían hacerlo, ya que no se adentran a los lugares más escondidos de sus zonas escolares y dejan a criterio de los propios docentes la forma en la que van a llevar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos.

El abandono por parte de personajes tan importantes hacia los maestros, los deja sin posibilidades de acompañamiento técnico en momentos complicados de su práctica.

Alumnos

Las poblaciones de zonas marginadas ocupan los primeros lugares en deserción, y rezago educativo, no sólo en el estado de Jalisco sino a nivel nacional, volviéndose esto una temática necesaria de abordar y analizar a detalle; según datos estadísticos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), cada año desertan en promedio 19 mil 500 alumnos del subsistema de educación básica indígena, mientras que cerca de 72 mil 800 no logran acreditar el año académico.

Uno de los principales factores de deserción en estas poblaciones según asegura Rosalinda Morales Garza, titular de la (DGEI), es la migración por razones laborales, debido a que los jóvenes de estas poblaciones se ven en la necesidad de abandonar la escuela para poder buscar un empleo que les ayude a satisfacer las necesidades básicas del hogar, dejando así inconclusos sus estudios.

Un factor por más influyente es el desinterés por parte de los alumnos, ya que provienen de familias donde se cuenta con poca preparación académica, culturalmente los jóvenes son educados para trabajar y obtener recursos que les permitan brindar a sus familias lo necesario para vivir.

Otro factor importante, es el embarazo precoz pues en dichas comunidades, la paternidad a temprana edad está plenamente ligada con la deserción escolar, ya que los jóvenes padres se ven en la necesidad de abandonar sus estudios para comenzar a buscar el sustento de la familia.

La lejanía de los planteles es un factor que de igual forma contribuye con el abandono de los estudios, debido a que la distancia entre las poblaciones y las escuelas es demasiado extensa además de que los caminos se encuentran en malas condiciones, lo que imposibilita que alumnos y maestros lleguen a tiempo a las instituciones educativas.

Padres de familia

Los padres de familia ocupan un lugar esencial en la sociedad debido a que son ellos los principales ejemplos a seguir dentro de la familia, por lo que no debe sorprendernos que en datos estadísticos del INEE uno de los principales factores que afectan la asistencia de los niños y jóvenes a la escuela en las comunidades marginales, sea la baja escolaridad de los padres debido a que, por su falta de preparación no exigen a sus hijos, es decir la expectativa escolar por parte de los padres no va más allá de la educación primaria.

La escolaridad de los jefes de la familia es un factor que influye de manera proporcional en la educación de los jóvenes, pues mientras más alto sea su nivel educativo, hay menor inasistencia a clases por parte de sus hijos, y viceversa, este comportamiento puede quedar formulado con la hipótesis de los Gradientes convergentes, la cual estipula que la variación entre una comunidad escolar y otra en sus resultados de aprendizaje se reduce con niveles crecientes de nivel socioeconómico.

Según la investigación basada en el International AdultLiteracyStudy, se descubrió que las habilidades de lectura y escritura de los jóvenes, tienden a ser semejantes en todos los países cuando los padres de estos jóvenes tenían altos niveles de educación y viceversa (Willms, 2006).

Infraestructura escolar

Escuchar historias acerca de tomar clases bajo un árbol o que cada niño tenía que llevar algo para sentarse porque no había bancas, parece cosa de hace muchos años, de la época de nuestros abuelos, pero lamentablemente, hoy en día, estos relatos se hacen realidad.

Contar con un edificio digno para recibir clases, en las comunidades marginadas es prácticamente una utopía, las escuelas, si se les puede llamar así, son espacios improvisados como aula en alguna casona prestada, con poca ventilación, en muchas ocasiones con espacio insuficiente para albergar la cantidad de alumnos que asisten a aprender ahí.

En otras poblaciones ni siquiera cuentan con un espacio destinado como escuela, los padres prestar el patio de sus casas, y niños y maestros tienen que asistir diariamente a una casa diferente para tomar clases o en su defecto utilizan algún terreno baldío o el atrio de la iglesia como en la época colonial para impartir clases.

En comunidades de Lagos de Moreno y otros municipios importantes en Jalisco, las escuelas cuentan sólo con un salón para los tres grados escolares, algo que dificulta el aprendizaje de los jóvenes, ya que tiene que ver contenido de todos los años y no sólo del que les corresponde.

Los conocidos "gallineros"; aulas hechas con lámina, son las únicas escuelas conocidas en muchas regiones del Estado, son salones que durante el invierno podrían bien, ser congeladores y durante la época de calor son un verdadero horno para los niños que estudian dentro.

En las escuelas que sí se cuenta con un edificio destinado para impartir las clases, el principal problema es la falta de mobiliario o las malas condiciones en las que se encuentra el mismo, así el mal uso que se le da. El uso de las TIC's es un tema de constante debate y los que hablan sobre esto, coinciden en que el aprovechamiento y aplicación de las mismas es de vital importancia en el desarrollo de los alumnos, ya que nos encontramos en una etapa en la que la globalización nos obliga a modernizarnos, pero ¿cómo se pretende lograr que los jóvenes las dominen, si más de la mitad de maestros no están preparados para utilizar de manera efectiva una computadora a nivel educativo?

Además datos publicados en La Jornada, generados por el INEE, demuestran que sólo una de cada cien escuelas ubicadas en comunidades de difícil acceso cuentan con una computadora, ahora bien, valdría la pena saber si esas instituciones cuentan con electricidad, ya que como ha sido mencionado, la falta de servicios básicos es otra limitante para el desarrollo de la práctica docente en dichas poblaciones.

Conclusiones y posibles soluciones

Todos los aspectos enunciados en el desarrollo del documento, sumados, nos dan como resultado un pésimo aprovechamiento por parte de los alumnos y un mal desempeño por parte de los maestros, además de un notable retroceso a nivel nacional en el rubro educativo, es por ello que el gobierno debe ordenar sus prioridades y comenzar a crear políticas efectivas que solucionen los problemas identificados de manera paulatina.

Reconocemos que por más eficientes que sean las medidas tomadas por parte de los gobernantes, los baches generados en el rubro de educación a lo largo de décadas, no se solucionarán de uno o dos años, como todos los procesos, las acciones enfocadas a la mejora de la educación en México, deben llevar un avance lento, pero efectivo y someterse a una continua evaluación para identificar las debilidades que vayan presentando y darles solución para que se logre el objetivo principal, que es la mejora de la educación en el país.

A continuación enunciaremos las posibles soluciones a los problemas descritos durante el documento y que posibilitarían en gran medida que la educación en nuestro país tome un rumbo hacia el progreso y reconocimiento.

Contexto socioeconómico

Apoyo a municipios para la mejora de las carreteras y caminos de ingreso a las comunidades, así como instalación de servicios básicos en poblaciones que carecen de ellos.

Maestros

Casas para el maestro, espacios destinados para que los docentes tengan una vivienda digna y que este aspecto no sea una limitante para la labor que realizan, además de programas que pongan a disposición del maestro el transporte necesario para el traslado a las cabeceras municipales o lugares en donde se solicite su presencia, para evitar el ausentismo y la pérdida de clases por este aspecto.

Supervisores y asesores técnico- pedagógicos

Al igual que en el caso de los profesores, proveerles de los recursos necesario para su traslado de una comunidad o DRSE hacia las poblaciones más adentradas en la sierra, o generar una política que destine recursos económicos para el fin de subsidiar los gastos que estas autoridades tengan que realizar para el cumplimiento oportuno de su trabajo.

Alumnos

Para mejorar la situación de los alumnos en zonas marginadas deben crearse políticas que fortalezcan y garanticen la equidad e inclusión educativa en hombres y mujeres, así como a los programas destinados a madres adolescentes y a estudiantes con sobre edad, que por razones ajenas a ellos no han podido concluir su educación.

En estas comunidades es necesaria la implementación de escuelas de tiempo completo en donde se garantice la alimentación de los alumnos, además de acercarlas a las comunidades para evitar los largos trayectos que deben recorrer los alumnos para poder llegar a las instituciones educativas.

Padres de familia

Es importante comenzar con la educación de padres de familia que ayude a elevar las expectativas que se tiene sobre la educación de los hijos; esto podemos lograrlo con escuelas para padres, con maestros que ayuden a ampliar la visión que se tiene sobre los beneficios de ser una persona preparada, demostrando así que la educación es una excelente herramienta para forjar un futuro favorable para la familia.

Infraestructura escolar

Destinar los recursos necesarios para construir por lo menos un salón en las comunidades que hay escuelas improvisadas, sabemos que no es fácil crear una política que destine recursos a infraestructura escolar, pero aumentando el presupuesto educativo y destinándolo de forma correcta, se lograría cubrir estas necesidades.

Bibliografía

Backhoff E., Bouzas A., Hernández E., García M. (2007), *Aprendizaje y desigualdad social en México INEE*. Ciudad de México, D.F, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (pp. 105-107)

David M. C. (2010), *Reporte Brechas Estado de la Educación en México 2010*. Ciudad de México, D.F, México: Mexicanos primero. (pp. 86-87)

Gutiérrez H., Almanzor P., Lara G., Ayala M., Gama V. (2011), *Jalisco en cifras 2010*. Jalisco, México: Consejo estatal de población (COEPO). (pp. 78-81)

Ponce V. M. (2011), *Nuevos estilos de gestión de políticas educativas.* Guadalajara, Jalisco, México: Secretaria de Educación Jalisco. (pp. 220)

Poy L. (6 de julio 2013) a. Hasta 39% de escuelas básicas, en zonas marginadas: INEE. *La Jornada*, pp. 33

Poy L. (6 de julio 2013) b. Abandonan en promedio la escuela 19 mil 500 indígenas al año: SEP. *La Jornada,* pp. 33

1.3 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

LA NARRATIVA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LOGRAR LA TRANSVERSALIDAD DE MATERIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. MARÍA DEL CARMEN PÉREZ ESTRADA Y MARGARITA AMALIA OVANDO DE LA ROCHA

Escuela Normal Nueva Galicia, Guadalajara, Jalisco

Resumen

En el trabajo se expone nuestra experiencia ella aplicación de una propuesta narrativa construida para responder a una problemática detectada en un grupo de Primaria en donde realicé mis prácticas profesionales: la falta de aprendizajes significativos. El documentar las experiencias pedagógicas tiene gran importancia para encontrar el sentido humano y profundo de la formación docente inicial y permanente, por eso las historias que narran el origen y desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, merecen analizarse con todo detalle.

Esta experiencia se documenta en tres partes. Primero se relata la historia personal del docente, desde sus antecedentes familiares, hasta sus experiencias como estudiante que me llevaron a decidirme por la carrera docente y posteriormente a la situación en la que me encontré en mis prácticas pedagógicas. En la segunda parte se aborda la explicación del aprendizaje significativo y como en él se cruza la narración como estrategia de enseñanza. Se va describiendo en detalle como surgieron las personas y las historias, se fue logrando la transversalidad e hilando los distintos contenidos. Y la tercera parte trata del análisis de las actividades realizadas, de sus resultados y del logro de los propósitos. Se enfatizan los resultados finales y se arriba a la conclusión de que con el uso de la Narrativa los resultados son favorables y se logran aprendizajes significativos.

INTRODUCCIÓN

Este documento es la exposición de mi experiencia ella aplicación de una propuesta construida para responder a una problemática detectada en un grupo de Primaria en donde realicé mis prácticas profesionales: la falta de aprendizajes significativos y cómo a través de la narrativa logré construir una alternativa.

Se podría uno preguntar ¿ Qué importancia tiene el exponer una experiencia tan particular en un evento científico?, y la respuesta es que tiene mucha importancia. En países como Argentina se ha documentado la relevancia que tienen las historias que los maestros relatan sobre sus experiencias pedagógicas y como sirven de base a las nuevas generaciones de docentes para encontrar un sentido más humano, personal y profundo a su quehacer cotidiano en el aula (Suárez y Ochoa, 2007; Varios autores, 2003). Realmente el transmitir experiencias se convierte en un vehículo fundamental de la formación, tanto continua, como inicial del magisterio. Por ello escribo esta experiencia, esperando con ella poner un "granito de arena" en el grandioso edificio de la reflexión continua que hacemos los profesores sobre nuestra práctica.

El documento está dividido en tres partes, cuyo contenido es el siguiente: El primero aborda el proceso inicial. Comienzo con mi historia personal como maestro, las dificultades que tuve para mi formación académica y como docente practicante, las etapas de trabajo desempeñadas en la escuela de práctica, y los contextos que se vivieron

durante el periodo de la jornada escolar de servicio. La segunda parte está enfocada al marco teórico, en este caso referido a la explicación sobre las condiciones necesarias para lograr un aprendizaje significativo y las técnicas para lograrlo. De ellas, se eligió la técnica narrativa para implementarlo, porque se consideró que el crear historias y personajes podría lograr que las alumnas relacionaran sus propias experiencias con las historias y de esta manera lograr el aprendizaje significativo. Se relata como la técnica narrativa se fue construyendo paulatinamente con personajes, incidentes, historia completas, en donde siempre se tocaban los contenidos del ciclo escolar vigente para conseguir la transversalidad y las competencias que están plasmadas en el plan de estudios. La tercera parte trata del análisis de las actividades realizadas, de sus resultados y del logro de los propósitos. De cómo con las historias y los personajes, se lograron entrelazar los contenidos logrando así la transversalización y los contenidos con los que se relacionaron. De ahí que la conclusión sea que con el uso de la Narrativa los resultados son favorables y se logran aprendizajes significativos.

MI HISTORIA PERSONAL COMO MAESTRA

El reflexionar sobre la historia personal, nos invita a reconocernos como seres históricos, capaces de analizar nuestro presente y de construir nuestro futuro, a recuperar la forma de mi vida cotidiana y mi trabajo en la escuela, quien soy y quien fui(Fierro,1999). Yo, María del Carmen Pérez Estrada, nací el día 3 de Junio de 1988, en la Cuidad de La Piedad de Cavadas Michoacán. Mi actual lugar de residencia lleva por nombre San Jerónimo, Municipio de Ayotlán Jalisco. Siendo ésta una comunidad rural, y con escasa población. Soy una persona sensible, servicial, fuerte y madura, me intereso más por las personas y menos por mí, tengo simpatía con los demás y con el ambiente que me rodea, me gusta la vida familiar, e involucrarme en intereses sociales. Me apasiono por mi país, siento un inmenso amor por mi profesión y por todo lo que he logrado. Me interesa tener un ambiente agradable de trabajo.

Las circunstancias de la vida me han llevado a crear conciencia en todas mis decisiones y a formar mi carácter lo cual me ha ayudado a crecer como persona. Las personas más importantes de mi vida son mis padres: J. Trinidad Pérez Rea, jubilado de la SAGARPA, y mi madre Carmen Estrada Romero, una honorable ama de casa, ellos me han enseñado a valorar la familia, y a ser una persona independiente. Toda mi educación se las debo a ellos, porque siempre he tenido en mi mente que la educación sale de casa, enseñándome buenos modales, a ser una persona humilde, respetando a las diversas culturas de la sociedad, así como no hacer discriminación alguna. Por lo tanto su influencia en mi formación como docente ha sido decisiva, porque el estudio y mi carrera es la única herencia que me pudieron dejar.

En mi familia somos seis personas, mis padres, mis dos hermanos, una hermana y yo que ocupo el último lugar entre ellos. Mis hermanos también influyen en mi formación como persona así como de docente, a pesar de que no estamos todos juntos, tenemos comunicación entre todos. Hay veces que logramos reunirnos, pero no siempre, ya que el salir adelante, nos ha llevado a estar en diferentes lugares. Mis padres siempre nos han brindado ese apoyo para seguir estudiando, pero sólo un hermano y yo seguimos sus consejos. En las etapas de mi vida o formación educativa hubo aspectos significativos que me llevaron a elegir esta carrera. El preescolar influyo en mi forma de ser como maestra porque fue un gran ejemplo para mí. Me permitió tener amigos, socializar con diferentes personas, y a entender que es importante la socialización en la docencia para crear un ambiente agradable en el salón de clase.

La etapa de la primaria, fue aún más significativa. Fue aquí donde me di cuenta que la educación que recibía era muy vaga, falta de estimulación por parte de los maestros y recibía sin sentido lo que se me enseñaban. Durante este periodo hubo cambios de maestros que afectaron mi preparación educativa, ya que todos tenían formas diferentes

de trabajar y esto hacia que los aprendizajes no fueran los adecuados. Cuando cursé esta etapa me di cuenta que no quería ser como estos maestros, lo cual me motivó a estudiar y prepararme para no ser una maestra más.

La telesecundaria al igual que la primaria la estudie en una zona rural, aquí venían estudiantes de otra comunidad, y esto permitía relacionarme con diferentes personas. Solo había tres grupos: primero, segundo y tercer año, las clases eran impartidas a través de la televisión, y un maestro que auxilia lo que se transmitía para resolver las dudas. Se trabajaba por medio de una guía y un libro que llevaba por nombre conceptos básicos, donde venían las lecturas del tema.

Un maestro influyó en mi toma de decisión de formarme como docente, ayudándome a estimular mi desempeño escolar, fue un ejemplo a seguir, tenía conciencia de transformar la educación tanto de mi comunidad como del país, a pesar de que las clases eran a través de la televisión él siempre trataba de que en sus alumnos no tuvieran dudas; involucraba a toda la escuela en las actividades de la comunidad, fomentando la cultura. Todo esto me motivó a ser maestra.

En bachillerato, tuve maestros que influyeron tanto en mi vida como en mi formación educativa, fue una etapa la cual tuvo repercusiones en cuanto a la forma cómo aprendí. Un maestro en particular me motivó a elegir esta carrera, él era una persona innovadora, y diferente a todos los que tuve en el bachillerato, y me ayudó mucho en mi formación como persona.

Cuando se trató de elegir una carrera tuve complicaciones, ya que tenía en mente estudiar Psicología, Turismo, o Maestra de Preescolar, de modo que realice los trámites en la Normal de Jalisco, pero no tuve la oportunidad de ingresar, así que busqué otra escuela, sin embargo mejor opté por irme a Estados Unidos, en donde permanecí un año ocho meses.

Tomé un curso de inglés, y la maestra que tuve me motivó por la forma cómo daba sus clases, y me visualizaba cómo maestra. Lo cual me hizo reflexionar, si realmente quería seguir estudiando en México o quedarme en ese país, tome la decisión de regresar a México, porque no me gustaba la forma en que se expresaban de mi país y de su aspecto educativo, ya que en las televisoras americanas hablaban mal de la forma como trabajan los maestros mexicanos. Esto me inquietó y decidí estudiar para ser maestra con el fin de aportar algo a la educación mexicana.

Al regresar mi hermano influyó mucho en qué siguiera estudiando ya que fue él quien me ayudó a buscar varias escuelas, que tuvieran la Licenciatura en Educación Primaria. Por fin llegue al Instituto Nueva Galicia, ya que fue la escuela que nos recomendaron y el que tenía horario por la mañana, Y al llegar me di cuenta lo que era realmente esta carrera.

Los maestros que he tenido en estos años me han enseñado el verdadero papel del maestro, el cual consiste en formar a sus estudiantes en el sentido de ser responsable, asumir retos y formar su carácter. Así , he tenido bajas y altas en lo largo de mi vida, y las razones por las cuales he decidido ser maestra, ahora tengo más aprecio por mi profesión porque no simplemente es pararse frente a un grupo de niños, sino tener en cuenta lo importante que son ellos, para la sociedad, lograr cambios en sus vidas, así como dejarles huellas positivas, siempre y cuando sea significativo todo lo que aprenden, por eso la docencia representa para mí gran parte de mi vida.

LA BÚSQUEDA DE UNA FORMA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. LA NARRATIVA

Mi primer reto como maestra y es la experiencia que planteo en este documento, se dio durante mis prácticas profesionales en la prestigiada escuela Primaria Lázaro Cárdenas ubicada en el Barrio de San Andrés al oriente de la ciudad de Guadalajara, entre las calles Álvaro Obregón y Javier Mina. En dicho barrio hay mucho tráfico vehicular. Antiguamente este poblado tenía por nombre San Andrés de Aquepaqueo que significa "donde abunda el agua", considerado un pueblo que existió mucho antes de la llegada de los españoles, siendo así, sus habitantes eran indios que se dedicaban a la agricultura.

En los alrededores de la escuela hay comercios, entre algunos: papelerías, loncherías, tiendas de abarrotes, laboratorios para análisis clínicos, bazar, dulcerías, tienda de ropa, puestos de comida, ferreterías, neverías, bancos, tortillería entre otros más, a fin de cubrir las necesidades de las personas que lo habitan y a las que puedan visitar el lugar. Cuenta con una plaza principal, que es el centro del barrio, en las cercanía cuenta con una plaza principal, que es el centro del barrio, en las cercanías de se encuentra la presidencia municipal, y dos templos uno frente a otro.

Como parte de los servicios, se encuentra el parque de San Jacinto donde las personas realizan ejercicio y practican deportes, cuenta con un ambiente agradable en el que los papás pueden llevar a sus hijos a jugar. Los días hábiles de la semana, se realizan actividades para la mujer y para los niños. Todos los domingos del año se lleva a cabo la vía recreativa donde se puede ir a pasear en bicicleta, patines, patinetas o caminar.

Actualmente la escuela labora en tres turnos: matutino con 1000 alumnas, el vespertino solo para niños y el nocturno para la Academia Municipal. Cabe señalar que ofrece diversos servicios a la comunidad, entre los que destacan los que organiza el H. Ayuntamiento de Guadalajara y el Colegio de Notarios de Jalisco. Además la escuela ha sido sede de varios eventos.

Cuenta con un ambiente agradable de trabajo. Participa en el programa de escuelas de calidad, cuya finalidad, es mejorar las competencias comunicativas y favorecer la presencia de materiales que apoyan al desarrollo de hábitos lectores y escritores de los educandos y maestros así como también en el proyecto nacional de lectura.

Hay organismos en la escuela para apoyar el trabajo cotidiano por ejemplo: un Consejo Técnico, donde tratan problemas se dan a conocer los resultados de los programas, se planean las actividades del ciclo escolar, y se realizan reuniones con el personal docente y con los padres de familia.

Las personas que laboran en la escuela son: la directora que se encuentra en la dirección tratando asuntos oficiales de la escuela así como económicos, está al pendiente de su plantel así como del alumnado; los auxiliares de dirección desempeñan un trabajo de colaboración con la directora, y también tratan asuntos oficiales o de administración cuando la directora está ausente, además están los docentes de cada grupo, y maestros de educación física, inglés, computación y personal de intendencia.

Los padres de familia también forman parte de la organización escolar, acuden cuando la institución los convoca. A la hora de entrada y salida de clases se observa a los padres de familia participar en la actividad de patrulla escolar, lo cual consiste en auxiliar a las alumnas en lo que sea necesario para agilizar la movilización. Otro grupo

de padres de familia anuncian con carteles a los grupos que van saliendo de clases para que recojan a las alumnas en la puerta de la escuela.

El grupo en donde me tocó practicar es el de 2ºC, el salón se observa en buenas condiciones físicas. Cuenta con mesabancos apropiados para la cantidad de niñas. Tales condiciones del mobiliario deben ser para la comodidad de las alumnas y hay un locker para que la maestra guarde los materiales que son necesarios para las clases.
El espacio es reducido en el salón por la cantidad de mesabancos que impide que la maestra camine por las filas, ya que las mochilas estropean los espacios entre ellas, cuando lo conveniente es recorrer todas las filas, pararse y sentarse, para observar el trabajo de cada una de las alumnas.

La maestra titular del grupo es quien implementa las normas del salón y quien evalúa las alumnas. Es una persona seria en su trabajo, le gusta que el grupo esté trabajando en silencio, deja de lado los comentarios que algunas niñas llegan a hacerle, su tono de voz es un poco elevado y hace que las alumnas muestren obediencia. Su trabajo rutina en el aula consiste en que todos los días por las mañanas nombra lista de asistencia, luego revisa en las actividades que se realizan en los cuadernos, ahí los estudiantes deben poner fecha y nombre, para después anotar lo que escribe en el pizarrón.

Las alumnas de 2ºC son 41, y tienen entre los siete y ocho años de edad, en general son muy trabajadoras, y creativas, les gusta el juego, sienten la necesidad de que sean estimuladas con frases motivadoras, les gusta mucho compartir sus ideas ya sea durante la clase o con sus compañeras, además tiene muy buena relación entre ellas mismas, y el respeto es parte fundamental.

Les gusta platicar sobre lo que hicieron fuera de la escuela, pero cuando realizan una actividad, se platican entre ellas comentando lo que están haciendo, y se ayudan unas a otras. Cuando se trata de usar los útiles escolares, y que alguna no trae pide prestado y se los prestan. Las alumnas se interesan en las actividades y si son de su agrado, lo demuestran con su participación y la disposición con la que las aceptan.

Todas esas observaciones las realicé al llegar al grupo, luego comencé a experimentar diversas formas de trabajo, sus comportamientos, y características, surgiendo varias ideas para poder trabajar con las alumnas, todas acordes a lo que sugería el Plan de Estudio de la Secretaria de Educación Pública.

Durante el periodo inicial de mi práctica docente me di cuenta de las fortalezas que como futura maestra he de obtener. En primer lugar me di cuenta de la dificultad que implica la comprensión de los temas que se abordan. Quedé insatisfecha con las actividades planeadas en el libro de texto, ni las exposiciones, ni las investigaciones, las dinámicas de grupo, ó los ejercicios, funcionaban.

Pero al momento de revisar mi diario de campo y las reacciones de las niñas me di cuenta que en los breves momentos en que usaba la cultura que poseo debido a mi interés por la lectura, y les contaba historias, para el esparcimiento del grupo, lograba captar su atención, y entonces se me ocurrió: ¿ porqué no planear una estrategia didáctica diferente, trabajar un tema como si fuera una historia y en donde el relato involucrara personajes cuyas aventuras tuvieran los elementos a tratar en las asignaturas?.

Así, al empezar a trabajar en las planeaciones me surgen ideas para realizar actividades diseñando personajes que se relacionaran con el tema y la asignatura. En mis primeras aproximaciones, me daba cuenta que las alumnas se mostraban atentas y motivadas, por las historias narradas a través de personajes. Empezaron a ser más

participativas ya que las preguntas que realizaba eran a través de los personajes, lo que ocasionaba interés ante las actividades.

Junto con las historias comencé a practicar el juego como parte de las actividades realizadas dentro del aula, así, logre la vinculación entre las demás materias y reflexioné que no únicamente se trata de enseñar Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Educación Cívica y Ética, sino ver la relación que existe entre una materia y otra.

De esa manera a través de las historias, los personajes y el juego, logré la incorporación de temas en que se abordan en más de una asignatura: Educación Ambiental; Educación Sexual; Educación Financiera; Educación vial; Educación para la Paz; Educación del Consumidor, y para la Equidad de Género. Esta forma de trabajo diferente a la que plantea el plan de estudios es congruente con sus objetivos de integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignatura del Plan de Estudios 2009 de Educación Primaria. Hoy en día se ha estado hablando en la Reforma Integral Educativa sobre trabajar la vinculación de las materias y hacer perpetua la educación para toda la vida.

Antes de decidir a usar las Narrativas y los juegos como estrategias principales, realicé un análisis de los diarios de campo y registro para obtener datos que permitan conocer como se está trabajando o que situaciones se presentan en el salón lo cual clasifiqué por actores que intervienen en toda la jornada escolar, como: alumno, practicante, maestra titular. Se clasificaron las acciones que realizaron las alumnas: alumnas atentas a las historias de la maestra, alumnas interesadas por los dibujos que presenta, realizan preguntas sobre el tema, alumnas emocionadas al ver al personaje narrado por la maestra, alumnas que juegan con el material, pasan al frente.

Los datos recopilados me permitieron conocer lo que estaba haciendo y las respuestas que obtenía, basándome en la observación de los alumnos y el registro de las conversaciones. Siguiendo a Rodríguez et al (1996: 44-45) coincido en que "Lo importante aquí es la validez de la observación, que se consigue permaneciendo durante el tiempo suficiente para que permita ver lo que sucede en repetidas ocasiones. (….) el papel del observador en este sentido será fundamental, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campos, o grabaciones de audio. (…). Tanto la instrumentación y la cuantificación han de entenderse como procedimientos empleados para reforzar ciertos tipos de datos".

A raíz de los resultados obtenidos, me surgieron dudas, sobre lo que realmente estaba realizando, pregunté a mis asesoras si era correcto lo qué se estaba trabajando, a lo que ellas me hicieron ver que estaba aplicando una propuesta, que abarcaba aspectos, como mantener la motivación de las alumnas, el interés, por medio de historias narradas por mí utilizando diversos personajes que se relacionan con los temas, por lo cual me surgieron cuestionamientos sobre lo que estaba haciendo:
¿Qué piensan las alumnas sobre las actividades?
¿Funcionan las actividades?
¿Serán significativos los aprendizajes en las niñas?
¿Realmente es interesante para ellas?
¿Cómo lo relacionan?
¿Por qué les gusta participar en relación con las imágenes mostradas de los personajes?
¿Qué es lo que hago para que estén calladas?
¿Por qué se emocionan tanto por el juego?

¿Qué sentido tiene para ellas escuchar las historias?
¿Será de interés para ellas conocer a los personajes?
¿Les gustará que sean las clases de esta manera?
¿Se sentirán cansadas al escuchar mis historias?
¿Realmente están motivadas en las clases?
¿Tomo en cuenta las opiniones de cada una de ellas?
¿La premiación será parte de la motivación?

En base a estos cuestionamientos problematizo y me pregunto: ¿Qué estrategias ayudan a lograr que los aprendizajes sean significativos en contenidos académicos con un cierto grado de dificultad? Se hicieron varios intentos para definir el problema, y finalmente fue, ¿Cuál es la utilidad de la narrativa cómo estrategia de enseñanza-aprendizaje en educación básica?, y lo tomé como punto de partida para la investigación sobre mi práctica.

Cuando me di cuenta que estaba utilizando la narrativa, nuevamente vuelvo a cuestionarme:
¿Qué es la narrativa?
¿Es permitida dentro de las actividades?
¿Es una estrategia?
¿Será una metodología?
¿Cuál es su función?
¿Se utilizará cómo actividad?
y comienza la tercera parte de mi trabajo: Reflexionar sobre las consecuencias teóricas de los resultados.

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES Y RESULTADOS OBTENIDOS CON EL USO DE LA NARRATIVA

El ejercicio de narrar puede ser considerado como un recurso para mejorar la práctica docente, en el sentido que permite a los profesores compartir lo que viven y resuelven en el contexto de sus aulas(Paniagua, 2009). No importa que como en el caso de esta experiencia las historias relatadas sean ficción, porque en la narrativa también interesan los mundos factibles de vividos por los oyentes, los sentidos particulares que expresan y los lazos de empatía que despliegan.

La narrativa consiste y en esa forma lo aplicamos, en contar un suceso, por lo cual podemos identificar como elementos participantes: el narrador (quién cuenta), el "narrante" (alguien que atiende al relato), los eventos (algo que sucede), y un tiempo pasado (Álvarez, 2001). Por lo tanto entendí que es una manera diferente de plantear los contenidos, pero muy efectiva para la mente infantil.

Narrar es la forma más antigua de cómo compartir los conocimientos y las experiencias: "Las narraciones reproducen o reflejan las actividades y los padecimientos de los seres vivos, y tienen lugar en una situación determinada espacial y temporalmente (...) las narraciones tienen como centro a personas que actúan y describen lo que hacen y como lo esfuerzan" (Aebli, 1998).

Al aclarar y explicar, el maestro hace que los alumnos tengan la capacidad de determinar las cosas, donde se pone de manifiesto las interrelaciones, los motivos y hace mención de consecuencias. Se trata de dejar imaginar, ilustrar la información general mediante ejemplos, en este caso a los educandos de menos edad, que son los que tiene la

necesidad de imaginarse detalles de lo narrado por el profesor, pero también a los alumnos de educación básica que muestran vivo interés por las historias (Linares, 1994).

Hacer, volver a referir, repetir, hace que los alumnos entiendan algunos puntos significativos de lo narrado (Aebli,1998). La narrativa es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, hacer público e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y comparten cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre sus colegas acerca de las experiencias vividas en el ámbito educativo.

La narrativa permite al individuo familiarizarse con los contenidos y la información asignada, por medio de personajes que se relacionan al tema. Esta estrategia de indagación acción pedagógica pretende describir profundamente los mundos escolares, las prácticas educativas se llevan a cabo con dichos personajes, donde los sujetos intervienen y las comprensiones que elaboran de dicha información obtenida a través del personaje lo recrean los educandos para dar cuenta de lo que fue aprendido.

A través de la narrativa el alumno de segundo grado de primaria, relaciona la información nueva con la que ya tiene, por medio de un personaje que se diseña por cada contenido, permitiéndole al docente despertar su interés, así como mantenerlo motivado durante toda la clase. Es importante que el maestro genere estos métodos y estrategias para que sus alumnos sean capaces de relacionar la información en su vida diaria.

Hoy en día la profesión docente enfrenta diversos retos y demandas. Es una tarea del maestro que no se debe delimitar a una transmisión de información, y que para ser profesor no es suficiente dominar los contenidos. El hecho de educar implica muchas responsabilidades, debe ser capaz de ayudar a otros aprender. "Los profesores median el conocimiento que los alumnos aprendan en las instituciones educativas. Es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende"(Díaz, 2002).

Con la narración logramos ser innovadores, no quedarnos con las actividades del libro de texto, y diseñar estrategias y actividades interesantes para los alumnos, y significativos. "El aprendizaje significativo por recepción involucra la adquisición de significados nuevos. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumno de material potencial significativo"(Ausubel,1983: 46).

Con esta labor, el trabajo con personajes cotidianos y realistas, crece el entusiasmo de los niños, asimilan los contenidos y se logran las competencias o uso de la información en condiciones realistas, parecidas a las que encontrarían en su vida diaria. La narración es una forma innovadora de lograr competencias, porque se refiere a la forma natural como nos desempeñamos los seres humanos en la sociedad. A través del tejer y construir historias nos comunicamos, creamos relaciones y formamos la sociedad.

Esto no significa que la Narración sea la mejor ni la única innovación posible, cada maestro puede proponer sus propias estrategias y el actuar creativamente, nos conduce a estar siempre abiertos a los cambios, y a las innovaciones educativas, para lograr la mejoría de la educación. El desarrollo de todo el trabajo ayudó para darme cuenta de todo lo que se puede lograr, siempre y cuando se tenga la disponibilidad y pasión a la profesión, y siempre con una actitud positiva para buscar solución a los problemas. se narran durante los contenidos diseñando personajes relacionados con el tema, motivando al alumno, para que él pueda recordar la información dada por medio del personaje.

A continuación, expongo la forma como usé la narrativa en el grupo de 2 grado: Al percatarme que con el uso de la narración en las clases, las alumnas se mostraban interesadas, y atentas a lo que les platicaba, y se motivaban con la aparición de personajes e historias en las cuáles participaban; hice de éstos parte de mi estrategia, y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseñé uno para cada asignatura y siempre relacionados con los contenidos. Las actividades empezaban con anécdotas o historias que presentaban un problema o situación para que los estudiantes se adentraran al tema y se motivaran: "Les platico que tengo un problema muy grande, mi sobrino me dijo que si no le podía ayudar a contar unas fichas que tenía registradas en una tabla, pero que tenía unas niñas muy inteligentes que ellas nos podían ayudar a resolver el problema. Las niñas se muestran atentas y en silencio al escuchar lo que les voy diciendo" Diario de campo (17/ 10/2012).

Como se ha señalado anteriormente la narrativa como estrategia para la mejora educativa, permite narrar los hechos reales o imaginarios que suceden a unos personajes en un lugar, para mi caso, el aula, la ciudad y el campo: "Pongo una silla en medio del aula y me siento, les digo a la alumnas que vino una personita a visitarlas desde muy lejos, todas las niñas emocionadas me ponen atención, mientras yo voy abriendo la bolsa y les platico que fue al Estado de Michoacán a un santuario. Les pregunto si quieren conocerla, y todas emocionadas y dicen si, saco el títere y las niñas contentas y dicen: "Qué bonito maestra, y ¿de dónde viene?" me preguntan, a lo que yo les digo: de China, y prosigo: a ver Amanda, platícales a las niñas a donde fuiste, y hago la voz como si estuviera hablando el títere, les empiezo a platicar a través del títere, que fue al santuario de la mariposa monarca(...)" (Diario de campo, 18/10/2011).

En esta forma, demuestro que narrar es un modo primordial de encontrarse a sí mismo. Que cuando escuchan a alguien referir una larga historia, no sólo llegan a conocer el relato, sino a la persona que lo ha contado (Aebli, 1995). Los personajes fueron variando conforme se presentaba el momento de trabajarlos, fue de este modo que me fui dando cuenta que los personajes eran significativos para las niñas porque recordaban la información a través del personaje: "Comienzo mi clase, a lo que las alumnas me preguntan por Amanda que si hoy no la lleve, les dije que no porque estaba haciendo frio (...). Empiezo por recuperar los conocimientos de lo que se hizo el día de ayer, les pregunto sobre el proceso de vida de la mariposa, algunas niñas levantan su mano, y una me dice cómo nacen, crecen, y mueren otra niña me dice: maestra también miramos qué comen, como está formada" (Diario de campo, 20/10/2011).

En otro relato comento: "Fíjense que tengo un tío que se llama Javier, y él vive en mi pueblo que está lejos de la cuidad, y tiene un globo aerostático, y me llevó a pasear pero al ir en el paseo observé muchas cosas, se miraba tan hermoso", mientras relato, voy pegando las imágenes en el pizarrón, por lo que las niñas atentas y en silencio esperan a seguir las clase (...), (Diario de campo,7/11/ 2011).

Como indica Aebli (1995): "Una narración resulta viva cuando brota de la representación viva del narrador. Cuando éste evoca en sí mismo imágenes llenas de vida, cuando los episodios se destacan claramente ante sus ojos, cuando los acontecimientos han llegado a despertar en él emoción y cuando lo que encuentran en lo narrado le provoca vivencias significativas"

Los personajes permitieron llevar a cabo la transversalidad de las asignaturas ya que no es únicamente necesario vincular los temas, sino como indica el Plan de Estudios 2009 de Educación Primaria: "con la incorporación de

temas que se abordan en más de una asignatura (…) se busca favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas" (SEP,2009).

Una vez pasada esta etapa de experimentación, se perfeccionó la propuesta para diseñar actividades que llevaran a obtener mejores resultados. Para eso analicé la jornada escolar, e implementé 28 actividades para trabajarlas en dos meses, con la finalidad de diseñar y aplicar una secuencia didáctica.

Al regresar a la escuela primaria Lázaro Cárdenas, después del periodo de vacaciones, pude darme cuenta que la institución tenía ya actividades planeadas para los eventos conmemorativos de los meses de Abril y Mayo. Hubo ensayos de las niñas para los bailables que se presentaron en dichos meses. Y esto repercute en el salón de clase y en las actividades que se tiene planeadas. Salen a ensayar y esto interrumpe las clases y por lo regular son pocas las que se quedan en el salón. Se pierde el ritmo de trabajo, el sentido del tema y la única posibilidad fue dejar tareas para continuar trabajando en casa lo que quedó pendiente.

Hubo además otros eventos a cargo de personas muy importantes, de invitados, en este caso autoridades del estado, quienes regalaron libros, tanto en la comunidad como en la escuela misma. Todo esto es positivo a nivel social, pero vino a entorpecer el trabajo y el seguimiento de la aplicación de mi propuesta. Las sesiones de trabajo se quedan en la mitad de lo planeado y era difícil volver a retomarlas, sin embargo se siguió trabajando aun con todos los obstáculos tratando de seguir con lo que desde el comienzo se había trabajado.

Después de estas jornadas, tuve que analizar cuáles de las 28 actividades fueron las que más beneficiaron el aprendizaje de los estudiantes y únicamente elegí 14, porque fueron las que más favorecieron los aprendizajes de las alumnas, y usaron de manera adecuada el tiempo escolar. Una vez establecida la narrativa como estrategia para favorecer que el aprendizaje sea significativo, se trató de recuperar todo lo que se había trabajado con la ayuda de esta estrategia y se planteó como propósito: "Recuperar los conocimientos previos a través del personaje representativo a cada tema".

En esta forma, a la narrativa se le añadió un juego que lleva por nombre: "viene a mi memoria", consistente en que se tiene mencionar algo relevante sobre la información del personaje, y al terminar harán un texto sobre la información que retuvieron, y finalmente contestarán a unas preguntas que se les plantearán en relación con la actividad. Así, se asimilan en la mente de las niñas los personajes que luego se ponen en el pizarrón, como el tío Javier, el Astronauta, Amanda la princesa (títere), el detective, y Don Pepe. Se van dando las indicaciones del juego, que se tendrá que hacer de manera individual y levantando su mano al momento de poner el personaje en el pizarrón para poder dar la palabra:

> "Pongo el personaje de Amanda, donde todas levantan la mano, elijo a margarita, y la niña dice lo que recuerda, que Amanda viene de china, y fue a un paseo a Michoacán a ver cómo nace la mariposa monarca, otra niña habla también del crecimiento de otros seres vivos. ¿Cómo cuáles? le pregunto, y ella contesta: como nosotros, las vacas, y las plantas también, muy bien, le digo, es correcto. Pego el Astronauta, y la niña Natalia dice: viene a mi memoria, que nos trajo unas fotos, el sol es una estrella grande de fuego, y la luna es un satélite, (…). Pego el detective, la niña Alicia dice: en español la maestra nos dijo que él tiene que hacer preguntas para poder hacer su trabajo, y que nos podía ayudar para hacer una nota informativa, porque las preguntas nos ayudan a sacar información" (Diario de campo, 19/01/2012).

Se puede observar que lo que se pretendía con esta actividad, era recuperar los temas trabajados y ver qué tan significativo es trabajar con la narrativa y los personajes, lo cual quedó comprobado, porque las alumnas pudieron relacionar la información a través de dichos personajes. Así se logra el aprendizaje significativo, que como Ausubel

menciona, es un aprendizaje no arbitrario (no seguir al pie de la letra), sino relacionar la información que ya se tiene con la nueva: "El aprendizaje significativo por recepción es importante en la educación porque es el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas o información representada por cualquier campo del conocimientos" (Ausubel, 1983 pág.: 47).

Hubo una segunda etapa en la aplicación de la narrativa y un segundo propósito particular: "Interpretar la información nueva motivando a través de personajes nuevos". Se realizaron tres actividades. Primero; con los nuevos contenidos se eligieron nuevos acontecimientos para los personajes los cuales tiene que estar relacionados a los nuevos temas: "Empiezo a decirles que el día de ayer fui al mercado en el puesto de Don Pepe, y tenía dos problemas con unas señoras, porque ambas compraron diferentes cantidades de fruta. Doña Rosa compró peras la caja tenia cien, pero también tenía cuatro bolsas de diez peras, y cinco afuera. Les voy mostrando las imágenes, Doña Lucia compró peras de igual manera, una caja de cien, pero ella tenía siete bolsas de diez peras, y ocho peras afuera, y el problema era que no sabían cuántas peras tenían cada una. Les pregunto a las alumnas si podían ayudar a estar personas a solucionar su dilema, ellas contestan si, cuantas peras tiene a cada una les pregunto, y con la ayuda de las imágenes vamos resolviendo el problema hasta llegar a la solución. Les digo que si recuerdan a Don Pepe, a lo que todas responde que sí, la niña Edith dice él nos enseñó como restar con la ayuda de su tiendita y los billetes, si correcto". Empiezo a decir a las alumnas que mi tío Javier, me había platicado como eran antes los festejos en la comunidad donde vive, recuerdan que él es de un pueblo, y todas dicen: "si de donde viene usted maestra", así es, bueno el me platicó como son las costumbres y las celebraciones de la comunidad" (Diario de campo,16/01/2012).

Las historias narradas permiten a las alumnas ver el problema al que se le puede dar solución, relacionándolo con las situaciones que se puedan presentar en su vida diaria, Aebli(1995) menciona que a los alumnos les gusta escuchar historias, y que no se aburren ya que es asombroso como piden que sean contadas una y otra vez. Las anécdotas e historias forman parte de todo momento de la clase en cuanto a las narraciones: "El núcleo de una narración es el episodio, pero los episodios incluyen acontecimientos y reacciones de las personas.(...) las narraciones reproducen o reflejan las actividades y los padecimientos de unos seres vivos, tiene lugar en una situación determinada espacial y temporalmente" Aebli, (1995 pág. 36).

También se trabajaron otras actividades, en este caso las alumnas contestaron a los cuestionamientos ¿qué contenidos se ha trabajado con el tío Javier, Don pepe, y el detective?, ¿tienen relación con los nuevos temas?, ¿qué otro personaje se relacionaría en la información nueva? Después les digo que así como están formadas por equipos van a escoger una fecha de una festividad para preguntar a sus abuelos como eran antes esas fiestas, recuerden que tiene que hacer peguntas, recuerdan al detective, todas responde que sí, y que tema se trabajó con él en la materia de español, qué es lo que necesitan para hacer sus investigaciones. Varias responden y les digo: "si muy bien". La niña Mariana dice:"pues que tenemos que hacer preguntas maestra, para poder preguntar a mi abuelito de como era antes una fiesta, entonces vamos a elegir una por equipo(..)" (Diario de campo,16/01/2012).

Se observa como "Las narraciones tienen como centro a personas que actúan y describen lo que hacen y cómo se esfuerzan. Sin embargo, en relación con la clase, suele ser tan importante o más que el episodio narrado" (Aebli, 1995 pág. 37). Como lo he mencionado anteriormente las actividades van surgiendo durante las clases, dándose espontáneamente, las evidencias resultados de que se lograron los propósitos son las evaluaciones o productos que se van obteniendo, los cuáles son positivos. También se observa en la transversalidad, la vinculación de las materias. En este caso las alumnas se dan cuenta si el tema que se está trabajando, tiene relación con otro, para eso tendrán que responder a los cuestionamientos ¿en qué materia se trabajó dicho tema?, ¿qué diferencia hay de

uno y otro?, ¿crees qué (según el tema) se tiene que ver únicamente en esta materia? "Empiezo con la case de español, pegando una nota informativa, sobre costumbres y tradiciones, les hago una pregunta qué características son las que hay en ese texto, las respuestas fueron, imágenes, texto, letras, información. Excepto una de las niñas quien me dice: "maestra lo que dice el texto no es de lo que dejo de tarea en Exploración", le digo si, y de que era esa tarea; todas responden respecto a las costumbres y tradiciones de cómo eran las fiestas antes y cómo se festeja ahora el día de muertos y navidad entre otras festividades. Luego les comento: ¿Creen que ese tema nada mas lo podemos trabajar en exploración? a lo que la niña Natalia dice: "pues no maestra porque nos lo está mostrando aquí en español, y con el tema de la nota informativa, Margarita dice: "Pero ahí dice de algunos países, como son sus costumbre y tradiciones", así es muy bien niñas, les contesto.

Hoy en día se ha postulado en la Reforma Integral de educación básica es trabajar la vinculación de las demás materias, para que el docente haga una reflexión sobre lo que está trabajando. Así, se busca favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias en las distintas asignaturas (SEP 2009). Después de haber visto nuevos temas, se realizó una tómbola llena con preguntas relacionadas. Les digo que será grupal, la niña que tenga la respuesta se lleva un punto extra de la asignatura que es, siempre y cuando sea levantando la mano al finalizar el tiempo de las preguntas, y elaborarán un texto donde plasme los contenidos con sus palabras. Voy sacando un bote en forma de tómbola, y les empiezo a decir que vienen preguntas dentro y quién la conteste correctamente se ganará un punto extra para su calificación o una estrellita dorada para sus gráficas.

Las niñas muy emocionadas esperan, le doy vuelta y sale una pregunta: ¿Que tema se trabajó cuando fui de vacaciones al pueblo de mi tío Javier, y me platicó sobre algo, las niñas levantas su mano? Estíbaliz responde de como era antes su pueblo y como es ahora, le digo si muy bien, pero ustedes como lo trabajaron, a lo que la niña Elsy responde salimos al patio y nos sentamos en círculo presentando fotos e información de cómo era antes. Saco otra pregunta y dice: "el detective necesita hacer preguntas para realizar su trabajo, ¿Cuáles son esas palabras que son de utilidad para hacer preguntas?, la niñas levantan su mano y solo elijo a la niña Vanessa y dice: qué, cómo, para qué, dónde, cuál, si muy bien les respondo (…)" (Diario de campo, 24/01/2012).

Esta actividad la tomé en cuenta para dar un repaso de todo lo que se había trabajado y que las niñas recordarán para el examen. Se puede ver que la relación de la información con el personaje hace que el aprendizaje sea significativo. "La relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo" Ausubel, (1983, pág. 48). Y los alumnos muestran una disposición para relacionar la información con el personaje.

Cualquier tema se puede trabajar en esta forma, por ejemplo, durante la clase de los medios de transporte, se relacionó el astronauta con el cohete, el Tío Javier con el globo, y Don Pepe con el camión donde el transportaba sus productos para su tienda. La actividad consistía en decirles a las alumnas que había llegado el carnaval de personajes pero, para eso ellas tienen que enumerar a cada uno, desde el primero hasta los que se han manejado, junto con su información y el medio de transporte que les corresponde. El objetivo era llevar un personaje en persona para recuperar todo lo que se había visto en esta jornada de prácticas. Después presentar a los personajes con su medio de trasporte, y mencionar algunos de los temas que se estuvieron trabajando, las alumnas se emocionaron al saber que vendría el tío Javier a visitarlas, este sería un compañero de la escuela el cual lo personificaría, al llegar al tío Javier las niñas se mostraban inquietas por conocerlo, cuando lo miraron les dio gusto y el tío Javier empezó a preguntarles y las niñas respondían a los cuestionamientos de él, así se recuperó todo durante la visita del tío Javier (Diario de campo,21/02/2012).

Esto muestra que la narrativa permite recuperar los aprendizajes que fueron significativos para las alumnas, ya que al escuchar el nombre o ver la imagen pueden asociar la información. Dentro de la narración también se desarrollan procesos entre el alumno y el profesor, que despiertan el interés y la atención o emoción (Aebli,1983 pag: 38). Para ilustrar lo anterior, aquí está un fragmento de un diálogo con los personajes y los alumnos:

> Mo: (personaje): Se acuerdan cuando llevaba a pasear a mi sobrina en el globo, que fue lo ella miró al ir en el paseo,
> Aa: si, las montañas, los lagos, llanuras, mares y montañas, de cómo eran cada una de ellas.
> Aa: los ríos hay algunos de agua dulce, los mares de agua salda, y las llanuras son lugares donde no hay nada,
> Aa: la maestra Carmen nos dijo que en su pueblo los lugares llanos lo utilizan ahora la agricultura.
> Mo: (personaje): si muy bien, mi sobrina Carmen también me platicó que un día saco al patio a hacer una actividad alguien recuerda que actividad fue.
> Aa: si, nos pidió una fotos de antes y después de la comunidad donde vivíamos, algunas trajeron de la cuidad, y otras del lugar de donde viven, cada una explicamos cómo era.
> Mo (personaje): y recuerdan cómo eran antes la ciudad de Guadalajara.
> Aa: si, antes las calles no estaban con cemento, eran de piedra, se trasportaban con caballo, había carros diferentes a los de hoy.
> Mo (personaje): recuerdan que se festeja el día 14 de febrero,
> Aa: Si, el día del amor de la amistad.
> Mo: (personaje). Si muy bien el día de san Valentín, pero aquí en Guadalajara se conmemora la creación de Guadalajara, recuerdan que la maestra Carmen les platico sobre las fiestas, de su pueblo, que se celebran en noviembre, y se hace festivales en las fechas conmemorativas como 16 de septiembre, 20 de noviembre y día de las madres. Que se hace festivales en la plaza principal. Como en la navidad vamos a visitar a las personas que tiene necesidad.
> Aa: También nos platicó sobre el día del niño, el día el maestro, la navidad, el día de muertos.
> Aa: Ese tema lo vimos en tradiciones y costumbres.
> Mo (personaje): Si, son festejos que hacemos parte de nosotros, a veces cuando nos vamos de nuestro lugar de origen, y nos damos cuenta que las costumbres son diferentes del lugar de donde somos, recuerdan que la maestra se vino a estudiar aquí a la cuidad, porque en su pueblo no hay una universidad y ella quiso salir adelante. Alguien recuerda la historia del amigo del sobrino de la maestra Carmen.
> Aa: Si que se tuvo que ir a los Estados Unidos a buscar una mejor vida, y un empleo fijo.
> Mo (personaje): así es, él tuvo que migrar a los estados unidos, verdad y alguien me quiere decir que es migrar.
> Aa: Yo, cuando se va uno a otro lugar en busca de mejor vida, y salir adelante.
> Mo (personaje): Si muy bien. (...) (Registro 21/02/12).

LOGROS DE LA PROPUESTA EN LAS EVALUACIONES

Con la puesta en práctica de la narrativa como estrategia en el trabajo con las alumnas, sus calificaciones mejoraron notablemente siendo que en el primer bimestre las alumnas tenían un promedio general de 7.5, en las asignaturas que se trabajaron como Matemáticas, Español, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, los promedios varían, entre 8.5, 9.5 y 10.

Igualmente, se ve reflejado el proceso de lectoescritura, porque observe casos en que al momento de implementar la narrativa, algunas niñas se fueron interesando cada día más por aprender y esforzar por escrito y contestar las actividades que se asignaba, así como utilizar la información en su vida diaria. En este caso, una niña que al principio del año, escribía letras lo cual no se le entendía, se le insistió a que escribiera bien, y con la ayuda de las compañeras pudo lograr escribir lo que se dictaba, y las actividades que se trabajaban.

Las actitudes que mostraban las alumnas en el trabajo favorecían a que las actividades se dieran como estaban planeadas. El percibir que las niñas me mostraban su cariño, respeto, tolerancia, honestidad, descubría en mí el entusiasmo por seguir frente al grupo, estaba más segura, y confiada al dar las clases, me sentía capaz de diseñar

estrategias que favorecieran el aprendizaje de las alumnas, así como realizar adecuaciones cuando se presentan situaciones no previstas, el resolver situaciones dentro y fuera del aula, así como el mantener un dialogo de respeto hacia con los padres de familia, ya que había ocasiones donde ellos se acercaban a mí para saber sobre los avances de sus hijas.

Esto repercutió en mí, para el crecimiento como persona, mejorando mi relación con los demás compañeros, y mi carácter de sencillez, mostré servicio ante todos los favores que se me pedían. Hubo momentos en los que la maestra me permitió con su ayuda evaluar a las alumnas y poder subir estas al sistema.

CONCLUSIÓN

El objetivo de contar esta experiencia es compartirla con otros profesores e investigadores en el ámbito educativo y que en última instancia pueda servir para contribuir a seguir contando historias sobre nuestro quehacer docente para que aumente el material disponible en las jornadas de formación docente. Se trata de una historia sobre el origen de la estrategia narrativa y la forma como logra que los educandos asocien los contenidos, y de esta misma manera que su aprendizaje se realizase de manera significativa.

La importancia de la narrativa como estrategia en la escuela primaria permite mantener al niño ocupado en su mente imaginando los sucesos de las historias que se les va narrando, así como crear sus propias imágenes de los personajes. Y alcanzar el trabajo colectivo, compartiendo ideas y algunos ejemplos de lo que se narra. Se pretende que los maestros trabajen, todas las asignaturas sin dejar de lado alguna de ellas, y al mismo tiempo se puede llevar a cabo el proceso de lectoescritura, ya que al momento de implementar la narrativa, los alumnos se interesan por aprender y esforzarse por escribir.

Lo anterior nos conduce a estar siempre abiertos a los cambios, innovaciones educativas, así como la mejoría de la educación, siempre y cuando tener la disponibilidad y esa pasión a la profesión, siempre con una actitud positiva para buscar solución a los problemas.

Me siento satisfecha por todo lo que realice con las alumnas y el reconocimiento que los padres de familia me hicieron ver, por el gusto de mi trabajo. Para terminar, me queda decir que dejo en manos de otros maestros esta propuesta para que la analicen y en su caso la apliquen, si la consideran como innovadora, y permite que se logren en las aulas los aprendizajes que forman parte de su vida.

Creo que se puede mejorar la calidad educativa, partiendo de situaciones reales en las que el alumno puede resolver problemas de su vida cotidiana y por otra parte llevar a cabo la transversalidad de las asignaturas, ya que permite al alumno manejar la información en diferentes ámbitos y así mismo le ayuda a resolver problemas de su vida diaria.

Así se comprueba que la narrativa es una estrategia que va más allá de una simple historia, o anécdotas, es el despertar el gusto por seguir estudiando. Permite conocer diversos contextos, situaciones, y temas de interés para los educandos, así como la resolución de problemas en su vida diaria. Por eso se puede lograr un cambio en todo el ámbito educativo.

Para finalizar dejo dos frases que marcaron mi preparación como docente.
"Los niños son como cemento fresco, cualquier cosa que caiga sobre ellos dejara huella" HaimGionott.

"La educación no es para reformar estudiantes o entenderlos a hacerles unos técnicos expertos. Es para inquietar sus mentes, abrir sus horizontes, encender sus intelectuales, enseñarles a pensar correctamente, si es posible" Robert M. Hutchins.

Referencias

AEBLI, H. (1995). 12 Formas básicas de enseñar, una didáctica basada en la Psicología. Madrid: Narcea.

ÁLVAREZ , M.M. (2001). Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana. Universidad de los Andes, Grupo de Lingüística Hispánica, Mérida, Venezuela. disponible en: http://elies.rediris.es/elies15/index.html#ind (consultado el 20 de octubre de 2013).

AUSUBEL, D. P. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

DIAZ, B. F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw-Hill.

LINARES, B.L. (1994). La Narración Mínima como Estrategia Pedagógica Máxima

Número 066, Vol. ( ), año 1994 perfiles educativos

PANIAGUA, U. P. (2009). *Narrativas docentes en contextos innovadores.* México: ITESO.

RODRÍGUEZ, G. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* México: Aljibe.

SEP. (2009). Plan de estudios de Educación Primaria. México: Secretaria de Educación Pública.

SUÁREZ, D.H. & OCHOA, L. (Organizadores) Noviembre de 2007. Formación docente e indagación pedagógica. Indagación pedagógica del mundo escolar y

las prácticas docentes. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación Dirección General de Educación Superior.

VARIOS AUTORES (2003). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas de narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción. Manual de Capacitación realizado en el marco del proyecto financiado por la OEA "Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar". Argentina, Departamento de Educación.

El enfoque estratégico de enseñanza para favorecer el aprendizaje autorregulado. Leticia Vázquez Jiménez

Escuela Normal Nueva Galicia

El sistema educativo en México ha transformado de manera significativa la organización curricular en todos los niveles de escolarización con el propósito de elevar la calidad en los servicios y por consecuencia en el aprendizaje de los alumnos, esta necesidad surge de los cambios acelerados y globalizados en la ciencia y la tecnología. Por lo que la meta es lograr una educación integral para que el ser humano enfrente y resuelva con éxito las constantes demandas de la vida diaria.

La calidad educativa constituye un indicador fundamental que permite mirar la eficacia del sistema educativo en su conjunto. Esto repercute de manera frontal en la formación de los profesionales de la educación, de manera particular porque la calidad está asociada a una perspectiva educativa que centra su atención en los aprendizajes, más que en la enseñanza, en el dominio de la disciplina académica y su articulación con los fundamentos psicopedagógicos, más que en la relación instrumental de la docencia. (SEP/DGESPE/2011).

Los nuevos programas tienen como propósito central desarrollar y promover un conjunto de competencias genéricas y profesionales que den paso a otra manera de ejercer la docencia.

La OCDE señala entre las competencias clave más representativas para afrontar los problemas y retos de las sociedades del conocimiento son las siguientes:

- Usar herramientas de manera interactiva: habilidades para usar el lenguaje, los conocimientos, la información y las tecnologías.

- Interactuar con grupos heterogéneos: habilidades para relacionarse con otros, trabajo en equipo, manejar y resolver conflictos.

- Actuar de manera autónoma: habilidades para actuar, formar y conducir planes de vida y proyectos personales, afirmar derechos, intereses, límites y necesidades. SEP/DGESPE (2011).

Dichas demandas han generado un cambio en todos los niveles educativos y las Escuelas Normales no son la excepción, por lo cual los rasgos para la nueva currícula se sustentan en tres enfoques:

Un enfoque centrado en el aprendizaje, que implica un nuevo modo de pensar y desarrollar la práctica docente, dejar de lado la transmisión de contenidos que dan como resultado un aprendizaje memorístico, con situaciones irrelevantes para la vida y la dificultad para la resolución de problemas reales de los alumnos. De esta manera esta nueva perspectiva

Considera como centro el aprendizaje del estudiante; por lo que se requiere buscar formas diferenciadas de trabajo orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, así como el uso de estrategias de estudio que posibiliten su formación a lo largo de la vida. SEP/DGESPE (2011).

Así mismo la flexibilidad curricular, se entiende como "un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre diversos sujetos y objetos de aprendizaje que constituyen el currículo" (Ibid). Al igual que el enfoque anterior, ser flexible se contrapone a los patrones tradicionalistas de la práctica docente. Ya que se pretende articular el desarrollo del conocimiento con la acción, la autonomía del educando y una mayor pertinencia con las diversas necesidades y demandas que enfrenta la educación superior.

Por último, el enfoque orientado al desarrollo de competencias pone énfasis en el desempeño de cada sujeto. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002) la competencia es definida como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada.

Desde un enfoque educativo, se entiende a las competencias como la capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación específica, en la que se movilizan diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposiciones, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos) con el fin de solucionar un problema" (Perrenoud, 2004:11).

Las competencias profesionales del ejercicio docente se ubican en seis ámbitos (I) planeación del aprendizaje, (II) organización del ambiente del aula, (III) evaluación educativa, (IV) promoción del aprendizaje de todos los alumnos, (V) compromiso y responsabilidad con la profesión y (VI) vinculación con la institución y el entorno, competencias esenciales para llevar a cabo la labor docente en su dimensión áulica, institucional y social.

La finalidad de esta transformación es que las nuevas acciones y reflexiones que se realicen tengan como propósito que el alumno sea "un sujeto activo en el proceso de aprender, para lo cual se requiere la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales le ayudan a planificar, regular y evaluar su aprendizaje". (Ertmer y Newby en Hernández Rojas, 2010:142).

Significa cambiar de manera consciente el hacer docente que limita la reflexión necesaria para que el educando aprenda a aprender. La intención es proponer una práctica estratégica, flexible, que facilite en los alumnos la comprensión y aplicación de estrategias para apropiarse mediante la reflexión de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

La enseñanza de los contenidos curriculares se apoya en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para que los estudiantes las apliquen de tal manera que encuentren sentido a lo aprendido.

Esto no significa el uso de modelos únicos de estrategias o la imitación de las mismas, sino que permitan que el educando pueda crear otras o modificarlas, en concreto, que regule sus procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva serán capaces de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas con el fin de lograr los objetivos, identificarán cuándo y por qué se utiliza una determinada estrategia y estarán en condiciones de planificar, regular y valorar su propia actuación (Monereo, 2001).

Por lo tanto en este trabajo se profundiza en los diversos postulados de la teoría del aprendizaje estratégico para comprender cuál es el papel de los profesores en el aula, al destacar aspectos como: ¿ Qué es una estrategia? papel del profesor, del alumno, concepto de enseñanza y aprendizaje, y algunas sugerencias metodológicas de este enfoque.

Origen y antecedentes de la teoría del aprendizaje estratégico:

Hablar de estrategias de aprendizaje es tocar uno de los temas de mayor relevancia en educación, debido a la necesidad de que el alumno sea quien construya el aprendizaje de tal manera que pueda aplicarlo a situaciones de su vida. Éstas se consideran "representaciones cognoscitivas de secuencias de acciones complejas ligadas a la noción de plan, permiten la toma de decisiones que facilitan la adquisición y aplicación del conocimiento". (González, Castañeda y Maytorena, 2009:4). Por lo cual presento enseguida los conceptos y premisas que forman parte de la teoría del aprendizaje estratégico.

Los antecedentes de esta teoría se insertan en la psicología cognitiva en Estados Unidos a finales de los años cincuenta en el paradigma del procesamiento de información.

Para abordar el estudio de los procesos mentales surgen dos interpretaciones de carácter cognitivo. La primera es llamada versión fuerte, en ésta se estudió la mente equiparándola al funcionamiento del ordenador de una computadora, como simulador de los procesos cognitivos. (Pozo y Monereo, 1999). Es decir, los procesos mentales funcionan de manera lineal, desde la percepción a la memoria de largo plazo.

La segunda interpretación denominada versión débil coloca el énfasis en el sujeto, sus procesos cognitivos y representacionales, en aspectos como las estrategias cognitivas y la metacognición; a partir de los trabajos de Flavell, Brown, Paris, Pressley y otros, realizados en la década de los años sesenta y setenta, a partir de estas investigaciones se derivan los conceptos y postulados que explican el aprendizaje estratégico. La idea central, en contraste con la representación de la mente como un ordenador, es la concepción que se tiene de que los procesos cognitivos son dinámicos y diversos en cada individuo.

Se percibe al sujeto como un sistema que procesa información; y define al aprendizaje como la adquisición de representaciones mentales.

El modelo de metacognición y monitorización cognitiva explica la habilidad de una persona para controlar "una amplia variedad de recursos cognitivos lo cual se logra si se le orienta para que despliegue conocimientos metacognitivos, experiencias, metas, y acciones o estrategias". (Flavell, 1977:397). Dicho conocimiento se refiere a la reflexión sobre los procesos cognitivos, conocimientos y tareas, trata sobre los individuos como agentes cognitivos y sobre sus diversas metas, acciones, y experiencias. Así descubren los puntos fuertes y débiles en su proceso de aprendizaje.

La habilidad de los sujetos para monitorear y regular su pensamiento, cómo y cuándo pueden hacerlo y si hay mayores probabilidades de éxito dependen de la tarea, de las demandas exigidas por la misma, el conocimiento que se tenga sobre esa labor, y los tipos de estrategias cognitivas que pueden aportar para elaborarla. (Ibid).

Flavell afirma que la metacognición es el conocimiento que se adquiere a partir de los contenidos y procesos psicológicos y admite que hay otras funciones que contribuyen al conocimiento, como son: "el aprendizaje, percepción, lenguaje, autorregulación y resolución de problemas" (Ibid).

Este teórico afirma que las variables de la persona, las tareas y las estrategias, ayudan en la resolución de problemas, al mismo tiempo propone la siguiente clasificación de estrategias de aprendizaje:

a) repaso, es una estrategia simple, se apoya en un aprendizaje asociativo y sirve para reproducir un material, normalmente información verbal o técnicas rutinarias.

b) organización, es una estrategia que genera estructuras conceptuales desde las que se construyen relaciones de significados. Un ejemplo es el uso de estructuras textuales o narrativas para organizar el aprendizaje de materiales escritos u orales, como los mapas conceptuales.

c) elaboración, es una estrategia dirigida a la construcción del significado. El uso de metáforas y analogías es pertinente porque alteran el propio significado de lo aprendido para que sea más comprensible. (Ibid: 224).

La adquisición de las estrategias de aprendizaje tienen lugar mediante un proceso de interiorización muy próximo al concepto Vygotskiano de zona de desarrollo próximo, "es decir que el sujeto va desarrollando el proceso de aprendizaje basándose en estrategias cada vez más específicas conforme a la tarea que lleve a cabo" (Luria, 1980:149).

En los años ochenta, además de reflexionar en torno a los procesos cognitivos como parte importante del aprendizaje estratégico, se amplía el concepto de estrategias ahora como "sistemas conscientes de decisiones mediadas por instrumentos simbólicos y sociales", es de esta manera que se integran los aportes de la teoría sociocultural. (Coll en Pozo y Monereo, 1999:19).

El mediador a través de la cesión gradual de sus estrategias, es decir, "de las decisiones que le permiten autorregular su proceso de resolución de problemas o de aprendizaje, favorece que el aprendiz se apropie de esas decisiones relacionadas con determinadas condiciones contextuales". (Ibid).

Estos postulados son parte del constructivismo sociocultural que le imprimen un sello social y contextual al aprendizaje estratégico.

"La mediación sociocultural es una categoría clave en la explicación de lo psicológico en esta teoría", (Wertsch en Vygotsky, 1999:78). Este aspecto no sería posible si no se propicia la interacción social entre los alumnos, ya que:

Los mediadores o artefactos que la cultura proporciona y las prácticas sociales y culturales en las que participa el sujeto desde que nace son aspectos centrales que influyen en forma decisiva en el curso de su desarrollo cultural. (Ibid).

Así mismo, los mediadores, como lo señala la postura sociocultural

Posibilitan una mayor integración y acceso a la cultura también le permiten aumentar sus posibilidades cognitivas en un doble sentido: al lograr mayor control consciente de las actividades y al potenciar su actividad cognitiva para operar con formas de pensamiento más abstractas y más potentes. (Ibid: 79).

En la actualidad se han establecido enlaces entre los enfoques cognitivos y sociales, y las estrategias de aprendizaje, "por su claro origen interactivo y social y su eminente utilización cognitiva e individual, constituyen un excelente punto de encuentro en la teoría del aprendizaje estratégico". (Coll en Pozo y Monereo, 1999:20).

La versión más reciente del aprendizaje estratégico constituye la explicación científica más valiosa al problema del "aprender a aprender", ésta une los aportes de la corriente cognitiva y sociocultural.

Hay que destacar que sostiene tres tesis: a) las personas pueden compensar las limitaciones de su sistema cognitivo con el uso reflexivo e inteligente de estrategias para construir representaciones cognitivas más poderosas, funcionales y útiles, b) el uso de las actividades estratégicas implica una compleja actividad reflexiva de

toma de decisiones en la que se tiene que hacer una lectura inteligente del contexto de aprendizaje donde se ubica el aprendiz, de modo que por definición se requiere que las estrategias se utilicen en forma constructiva y nunca como hábitos prefijados válidos para cualquier tipo de situación y contexto c) se considera que las personas son capaces de aprender dichas estrategias cognitivas, motivacionales-afectivas y de autorregulación gracias a la interacción con otros y a su reflexión metacognitiva, para convertirse en aprendices constructores de conocimiento autónomos y estratégicos. (Pozo y Monereo, 1999:135).

En pocas palabras, la teoría del aprendizaje estratégico busca promover en los alumnos la toma de conciencia de lo que han aprendido y de los procesos que requieren para autorregular y conseguir dichos aprendizajes.

Al guiar a los alumnos a utilizar "las estrategias cognitivas o autorreguladoras y la reflexión metacognitiva" se busca que aprendan a construir una forma personal de aprender. (Ibid: 352).

Que los estudiantes aprendan a aprender es la meta educativa del aprendizaje estratégico, implica "que se vuelvan estratégicos, autorregulados y reflexivos" a través de la mediación del docente en la interacción social. (Ertmer y Newby en Hernández Rojas, 2010:134). Que sean capaces de enfrentar diversas situaciones de aprendizaje, que aprendan en síntesis, al utilizar sus propios medios.

Entre las competencias estratégicas más significativas que es necesario promover y que tendrían que estar de algún modo presentes como ejes estratégicos/transversales dentro de los programas escolares de los distintos ciclos, destacarían las siguientes:

"1: saber buscar información en forma selectiva y crítica. 2. Analizar los problemas para opinar de una manera fundamentada. 3. Escuchar para dialogar. 4. Hablar para convencer. 5. Leer para comprender. 6. Escribir para argumentar. 7. Saber cooperar para trabajar. 8. Saber empalizar para compartir. 9. Fijar metas razonables para aprender". (Ibid: 135).

Concepto de Aprendizaje

Entender el aprendizaje desde la perspectiva social, y cognitiva, para llevarlo a la práctica docente, resulta una tarea compleja por lo que se requiere precisar en un inicio su concepto.

Desde esta teoría se define como un proceso orientado a metas, estratégico y constructivo. Es un proceso orientado a metas porque el aprendizaje académico es en esencia intencional; si el alumno es consciente de la meta de aprendizaje hacia la cual trabaja y se compromete cognitiva y conductualmente con ella, será más probable que sea exitoso. (Shuell en Hernández Rojas, 2010:135).

Los estudiantes competentes tienen claras cuáles son sus metas de aprendizaje y se implican en diversas tareas al elaborar planes de forma consciente.

Se dice que es un asunto estratégico porque el alumno: "a) toma decisiones y aplica una serie de estrategias cognitivas. (Hacer un mapa conceptual) y autorreguladoras (elaborar un plan estratégico, automonitorearse) y b) realizar actividades metacognitivas". (Ibid:137).

Aprender exige que el estudiante realice un trabajo cognitivo, metacognitivo y reflexivo con el conocimiento en interacción con otros compañeros con quienes construye el conocimiento. "Los procesos psíquicos no pueden organizarse al margen de la vida social" (Luria, 1980:32).

El lenguaje juega un papel importante en dicha interacción, constituye el mediador por excelencia ya que "existen evidencias solidas de la relación entre el lenguaje de intercambio social de los sujetos y sus procesos psíquicos" (Ibid: 24).

Por último se considera que es un proceso constructivo ya que la información que se desea aprender debe relacionarse, elaborarse y organizarse al utilizar los conocimientos previos almacenados en la memoria permanente para así lograr representaciones cognitivas más potentes. Un procesamiento más profundo aplicado a la información, objeto del aprendizaje que implica el uso activo de estrategias cognitivas de organización y/o de elaboración de la información y una reflexión metacognitiva provocará un aprendizaje de mayor calidad y riqueza. (Hernández Rojas, 2010: 137).

En contraste un procesamiento superficial, caracterizado por la no utilización de estrategias cognitivas o la aplicación de estrategias simples, producirá un aprendizaje poco duradero, sin sentido y esencialmente centrado en reproducir la información tal cual fue provista.

Desde esta perspectiva teórica puede argumentarse que están involucrados procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, los cuales interactúan entre sí. Los procesos cognitivos/estratégicos son necesarios y se considera que deben tener un vínculo especifico con el dominio del conocimiento al que pertenece el material de aprendizaje. (Ibid: 138).

Los procesos de autorregulación y reflexivos incluyen conocimientos y estrategias de alto nivel que permiten realizar con éxito el aprendizaje en diversos dominios de conocimiento, y además enriquecer el conocimiento metacognitivo (persona, tarea, y estrategia) del alumno. Por último, los procesos motivacionales son considerados imprescindibles porque dinamizan las conductas estratégicas y les dan sentido.

Papel del docente

Consiste en ser un mediador entre las estrategias de enseñanza y los alumnos. Para Vygotsky (en Bodrova y Leong, 2008:69), un mediador "es algo que hace las veces de intermediario entre el alumno y el medio ambiente que facilita una conducta en particular. Éste se convierte en una herramienta mental cuando lo incorpora a su actividad". El docente o los alumnos toman decisiones en torno al tipo de mediadores para cada tarea.

En relación a los mediadores, Vygotsky sostiene que "se pueden implementar los visuales, físicos y verbales". (Ibid:70). Al utilizarlos, es posible instruir a los alumnos para que desarrollen conductas estratégicas y apoyarlos para que aprendan a tomar decisiones sobre qué y cómo aprender, que les permitan convertirse en aprendices autónomos. Además de mediador el docente es un organizador de la información ya que tiende puentes cognitivos, promueve habilidades de pensamiento y aprendizajes. (Pérez Cabaní en Hernández Rojas, 2010).

Además, el docente debe ser reflexivo y conocer diversas estrategias y emplearlas al tomar en cuenta el contexto.

Promueve la adquisición de estrategias cognitivas en sus alumnos, particularizando en las áreas de conocimiento o materias curriculares que enseña, reconoce la metodología de las estrategias una vez que las explora e identifica y la puesta en marcha de situaciones, tareas, materiales instruccionales, así como su evaluación. (Pozo y Monereo, 1999:19).

Para generar la reflexión en las actividades de la clase es preferible que se planteen actividades o tareas de aprendizaje como problemas para pensar.

Los problemas constituyen tareas abiertas que admiten varias vías posibles de solución, y por ende promueven que los alumnos actúen de manera inteligente realizando conductas de análisis metacognitivo y reflexivo. (Pérez y Pozo en Hernández Rojas, 2010).

Razón por la cual los problemas son percibidos por el alumnado como tareas novedosas o desafiantes ante las cuales muestra interés, reflexiona y utiliza sus saberes previos y estrategias, es así que:

El docente habrá de plantear las tareas abiertas o problemas no sólo en un formato estrictamente académico, sino también relacionadas con situaciones cotidianas, o si es posible, dentro de escenarios auténticos y significativos, para que el alumno perciba las relaciones existentes entre las estrategias empleadas y las diversas situaciones donde puede utilizarlas. (Pozo y Postigo en Hernández Rojas, 2010).

El rol del alumno

Desde esta perspectiva el alumno es percibido como un agente activo, estratégico, reflexivo y autorregulado. Una de las metas propuesta por Vygotsky (en Luria, 1980), es desarrollar la autorregulación de los procesos cognitivos; saber cómo acceder, cómo seleccionar y qué hacer con la información a aprender.

Es necesario "que aprenda a tener mayor conciencia de sí mismo, reflexionar acerca de cómo aprende en relación a determinadas tareas, contenidos y áreas del conocimiento a las que se enfrenta diariamente dentro y fuera del aula". (Weinstein y Van Mater en Monereo, 2001:43).

Dichos autores señalan que los estudiantes exitosos emplean cuatro tipos de conocimientos metacognitivos: a) conocimientos sobre ellos mismos como aprendices; b) conocimiento sobre las tareas de aprendizaje; c) conocimiento sobre diferentes estrategias eficaces; d) conocimiento sobre el contenido.

Además de lo anterior el educando necesita poseer habilidades autorreguladoras que le permitan desplegar conductas de estudio de forma independiente.

Esto implica elaborar planes estratégicos acordes a las demandas de aprendizaje o de solución de problemas, poseer la capacidad para supervisar dicho plan, y evaluar tanto el proceso como el producto final de aprendizaje. Como lo señala Vygotsky, el alumno en un inicio es regulado a través de la acción del docente y una vez que interioriza el mediador es capaz de autorregularse (Bodrova y Leong, 2008:112).

También debe ser un agente reflexivo que no sólo busque aprender los contenidos en forma significativa, sino que sepa cómo sacar partido del éxito (o del fracaso, según sea el caso) de su propio desempeño estratégico para situaciones futuras de aprendizaje. Una última característica que el alumno estratégico debe poseer es tener "una orientación, un deseo y una aproximación sistemática al estudio y al aprendizaje" (Weinstein y Van Mater Stone en Pozo y Monereo, 1999:21).

Así mismo, se deben considerar los factores motivacionales. Algunos aspectos se refieren a las expectativas, creencias acerca de la capacidad o habilidad personal para llevar a cabo una tarea determinada o lograr ciertas metas en un dominio específico, así como el valor e interés que le asignan a las diversas tareas. El deseo de aprender, las buenas calificaciones y la aprobación social. (Tapia en Pozo y Monereo, 1999).

En torno a la percepción sobre las tareas, los estudiantes buscan que sean atractivas en cuanto a la utilidad y el sentido, al mismo tiempo que estén relacionadas con sus intereses y conocimientos previos.

a)La forma de plantear tareas (como actividades interesantes para los alumnos, como auténticos problemas para pensar, etc.); b) los tipos de organización del trabajo en el aula (por ejemplo, situaciones de aprendizaje cooperativo o colaborativo); c) los mensajes y las expectativas de los docentes (por ejemplo, dar mensajes informativos, de apoyo, que generen expectativas de éxito en los alumnos y que sean pertinentes); d) los recursos e instrumentos de evaluación empleados (situaciones de evaluación que no sean artificiales, y que exijan el pensamiento estratégico al nivel y modo en que fue enseñado e intentado, etc.), entre otros aspectos, son cruciales para que se motiven. (Ibid:45).

En cuanto a la enseñanza de las estrategias, debe hacerse con un entrenamiento informado que incluya autorregulación, enseñanza metacognitiva explícita sobre el significado, funcionalidad y utilidad de las estrategias y, al mismo tiempo, una instrucción sobre cómo emplearlas y autorregularlas frente a diversas tareas significativas para los alumnos.

Esta teoría presenta un esquema básico para la enseñanza de procedimientos y de estrategias en donde "el maestro ayuda a que el alumno logre la adquisición de cualquier estrategia, luego de proporcionarle un contexto de andamiaje, apoyo o asistencia, que se modificará en función de la creciente capacidad del aprendiz para utilizarlo". (Vigotsky en Bodroba y Leong, 2008: 70).

El modelado es una técnica de enseñanza en la cual el docente presenta y modela ante los alumnos cómo se utiliza una estrategia determinada, con la finalidad de que éstos comprendan su utilidad.

De esta manera, el alumno puede observar los pasos en la ejecución de estrategias y, al mismo tiempo, tomar ejemplo de las acciones y reflexiones del docente.

La interrogación metacognitiva consiste en ayudar a que los alumnos aprendan a conocer y reflexionar sobre las estrategias utilizadas (toma de decisiones, uso de la estrategia, etc.) por medio de un esquema o serie de preguntas desarrollado por el profesor o el especialista para antes, durante y después de la ejecución estratégica. (Monereo, 2001:21).

El análisis y la discusión metacognitiva (ver anexo I, ejemplos de cuestionamientos), consiste en que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos al ejecutar alguna tarea de aprendizaje, con la intención de que ellos mismos valoren la eficacia de actuar reflexivamente y luego modifiquen su forma de aproximarse a problemas y tareas similares. Distingue dos variantes:

0) Ante una tarea asignada por el profesor, éste solicita al término de su realización que los alumnos describan de forma oral o escrita cómo ejecutaron la estrategia y el proceso completo de solución, y b) formando parejas, uno de ellos debe resolver la tarea asignada pensando en voz alta, mientras el otro hace anotaciones sobre el proceso seguido, para luego presentarlas al grupo y hacer un análisis con discusión. (Ibid:22).

Evaluar las conductas estratégicas no es una tarea tan sencilla como pudiera parecer. Existen diferentes recursos que pueden utilizarse fuera y dentro del salón de clase. Un recurso al que se recurre son los "autoinformes, éstos consisten en que el sujeto o aprendiz reporte información sobre sí mismo a partir de una actividad de auto-observación sobre determinadas acciones u operaciones cognitivas". (Hernández Rojas, 2010:151).

Otro instrumento de evaluación son las entrevistas, se requiere que sean realizadas inmediatamente después de que los alumnos hayan desplegado conductas estratégicas frente a determinadas situaciones-problema. Las preguntas en este sentido serían: ¿Cómo hiciste?, ¿De qué forma fuiste comprendiendo el texto?, ¿Cómo se supone

que lee un buen lector?, etc. Obviamente, se debe tener el cuidado de que las preguntas sugieran respuestas al entrevistado o que provoquen respuestas mecánicas e irreflexivas.

Otra opción es el uso de tareas o problemas específicos que requieran de una actividad estratégica.

Dichas tareas de aprendizaje son diseñadas por el docente al buscar que sean similares a las que se realizan en el aula, se elaboran de manera tal que exijan el uso funcional de los contenidos aprendidos en la(s) materia(s). (Hernández Rojas, 2010:153).

CONCLUSIÓN

Aprender a aprender requiere de acciones docentes planificadas, intencionales, sistemáticas y retadoras, que guíen al alumno en la toma de decisiones, a ser organizado, reflexivo y estratégico, con ello me refiero a llevarlos a conocer, seleccionar y aplicar diversas estrategias de aprendizaje. Mediar sus procesos a través de diferentes herramientas cognitivas, tecnológicas, físicas, entre otras; sin dejar de lado aspectos personales y sociales que se presentan en el transcurso de las tareas de aprendizaje. Por lo tanto profundizar en el enfoque de enseñanza estratégica permite darle otro sentido a la enseñanza y al aprendizaje, pone de relieve el papel de la acción del alumno en situaciones de interacción con iguales, que en la actividad conjunta se apropian de nuevas estrategias que a su vez serán un soporte para el diseño de otras. Centra sus postulados en el qué, cómo y para qué de los diversos saberes, aspectos sobre los cuales dialogan y reflexionan juntos docente y estudiantes.

Referencias

Díaz, Barriga Arceo, Frida. (2003)Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Mc Graw Hill, México.

Flavell, John. (1977) El desarrollo cognitivo. Visor, Madrid. 480 pp

Herramientas de la mente. El aprendizaje en la iinfancia desde la perspectiva deVigotsky. Primera edición SEP (colección RIEB)/ Pearson Educación de México.

Hernández, Rojas Gerardo. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación.* Ed. Paídos, México.

Hernández, Rojas Gerardo. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ed. Paídos. México.

Luria, A. (1980) Los procesos cognitivos. Fontanella, España. 192 pp

Luria, A. (1980) Pensamiento y Lenguaje. Fontanella, España. 160 pp

Monereo, Carlos (2008) Estrategias de enseñanza aprendizaje. SEP.Normalistas, México.

Monereo,Carlos.(2001) Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Graó, Barcelona. 268 pp

Pozo. I, Monereo,C.(1999) El aprendizaje estratégico. Aula XXISantillana, Madrid . 404 pp

Actividad Pensamiento Matemático "Todos a bordo". Carmen Amalia Rojas, Contreras Vanessa Dyvany, García Lomelí Raquel, Plascencia Sánchez y Mara Lizbeth Vidal Flores

Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara

Resumen En este artículo se presenta la actividad realizada por las estudiantes de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara con los niños del preescolar María Helena Cosío Vidaurri clave 14EJN08027, en la cual se involucra la noción de las medidas, empleando unidades no convencionales. El objetivo de presentar esta estrategia es: proporcionar a los niños la posibilidad de relacionar su peso y medida, mediante objetos comunes (en este caso costales) con diferentes cantidades de peso y longitudes, exhibir el uso de diferentes formas de medición acercando al niño al conocimiento mediante una experiencia significativa.

Palabras clave Matemáticas, Practica, Planeación, Ubicación espacial, Experiencias, Juego, Medidas no Convencionales.

Abstract This article presents an activity performed by the first year students of the Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara, in which they interacted with preschool children belonging to the kindergarden "Maria Helena Cosio Vidaurri" (key 14EJN08027), in which is involved the notion of measuring, using unconventional units. The objective of presenting this dynamic is to provide children the opportunity to relate their own weight and height using common objects with different weights and lengths (in this case bags of different sizes). In the same way is intended to exhibit the use of different methods for measuring, bringing to the child the knowledge through a significant experience.

Keywords Math, Practice, Plan, Space Location, Experiences, Game

1. Introducción

Como educadoras en formación en la Escuela Normal para Educadoras, se nos dio la oportunidad de implementar actividades de la asignatura de Pensamiento Matemático impartida por el profesor Adrián Cuevas González ante un grupo de preescolar durante nuestra segunda jornada de prácticas, la cual se llevó a cabo del 03 al 07 de junio del 2013, brindándonos así la experiencia necesaria para desarrollar toda teoría vista en clases, ahora sí, frente a un grupo real de niños.

En la búsqueda de armonizar el juego con el aprendizaje diseñamos un dispositivo de medición, para lograr de esta forma representar de manera más vivencial la relación de su peso con su estatura mediante unidades no convencionales de medición; para diseñar esta actividad partimos de un tema de interés para el niño, en éste caso fue "los piratas", sustentando dicho ejercicio en lo que sugiere el programa de educación preescolar 2011. En este documento les relataremos nuestra propuesta de trabajo y la experiencia que nos dejó.

2. Dispositivo de medición para preescolar (barco pirata) ¿Por qué implementarlo?

La edad del preescolar es una etapa de descubrimientos, el niño aprende con la visualización, manipulación y exploración de todo lo que lo rodea y de su entorno.

A través de este dispositivo se busca que el niño forme una noción de lo que es el peso y la estatura y que no necesariamente estas medidas tienen que ser iguales.

La idea de utilizar medidas no convencionales es algo que se ha venido utilizando en distintos lugares para que el alumno comprenda las razones que hay detrás de una medición, en Argentina las profesoras Adriana González y Edith Weinstein comentan "El uso de las unidades no convencionales obedece a que el niño realiza estimaciones y comparaciones de tipo visual y con elementos intermedios de su cuerpo y del entorno sin poder comprender aún el significado y el uso de las unidades de medida convencionales.

El jardín debe propiciar un acercamiento de los niños a los instrumentos de medida socialmente reconocidos en contextos sociales de uno.

Si bien el niño puede usar dichos instrumentos, no lo hace de manera convencional, no comprende las partes constitutivas de los mismos (cm, mm, kg, g). Lee, en ellos, los números de igual forma que en la banda numérica, no comprende que 23 en la balanza es diferente a 23 en una regla o en un calendario." (Weistein & González, 2008)

Desde el punto de vista normativo en el PEP también se menciona el empleo de medidas no convencionales "Desde muy pequeños se dan cuenta de que "agregar hace más" y "quitar hace menos", y distinguen entre objetos grandes y pequeños.

En relación con las nociones de medida, cuando las niñas y los niños se ven involucrados en situaciones que implican, por ejemplo, explicar cómo se puede medir el tamaño de una ventana, ponen en práctica herramientas intelectuales que les permiten proponer unidades de medida (un lápiz, un cordón), realizar el acto de medir y explicar el resultado (marcando hasta dónde llega la unidad tantas veces como sea necesario para ver cuántas veces cabe la unidad en lo que se quiere medir y llegar a expresiones del tipo: "esto mide 8 lápices y un pedacito más"), lo cual implica establecer la relación entre la magnitud que se mide y el número que resulta de medir (cuántas veces se usó el lápiz o el cordón)." (SEP, 2011)

De tal forma nuestra propuesta reside en que los niños mediante el juego logren comprender la proporción de cuanto pesan y cuanto miden y de ésta manera mejorar su ubicación espacial y reconocer que no todos sus compañeros miden o pesan igual que ellos.

3. ¿En qué consiste?

El dispositivo de medición consiste en un aparato muy similar a un balancín, nosotros simulamos éste como un barco que se mueve en las olas, adaptando el segundo asiento del niño como espacio asignado para que ahí coloquen las diversas unidades de medición, en nuestro caso utilizamos unos costales representando el tesoro encontrado con diferentes pesos.

Figura 1. Barco pirata para medir peso.

Por otro lado también contiene un área donde el niño puede medir su altura, consiste en dos tubos paralelos disfrazados de palmera donde el alumno puede ir colocando los costales uno sobre el otro hasta alcanzar su altura.

Figura 2. Palmeara para medir altura.

De esta forma el niño puede ir observando la cantidad de costales que necesita para llegar a su peso o talla, compararse entre los demás y ver la relación entre estas dos medidas mediante unidades no convencionales. Darse cuenta que para saberlo no necesita únicamente de una regla o una bascula con números integrados.

4. ¿Cómo aplicar la actividad?

Para poder aplicar este dispositivo es necesario 2 o 3 niños y un adulto que supervise la actividad, pues es conocido por la mayoría que un "sube y baja" a pesar de ser un juego infantil puede llegar a ser peligroso si no se utiliza de la manera adecuada.

Uno de los niños se sentará en uno de los extremos, siendo éste el capitán, del otro lado estará el cofre del tesoro, donde con ayuda de demás compañeros irán poniendo los costales necesarios hasta igualar el peso de su compañero, esto se observará al momento que el barco no se hunda y se mantenga firme, representado a través del equilibrio de ambos extremos del "sube y baja" a la imaginaria estabilidad de un barco en alta mar.

Figura 3. Puesta en acción del ejercicio.

A continuación se pasa a la siguiente sección en la cual medirán su altura. De acuerdo a los costales que utilizaron para nivelar el "barco" intentarán alcanzar su altura o ver hasta dónde llegan, observar si se necesitan más o menos costales para llegar hasta su medida.

Para hacer más atractiva la actividad, es necesaria implementar la motivación hacia el niño, se recomienda a través de un cuento acorde al tema del barco para que de esta manera los niños se adentren aún más en el trabajo, se sientan interesados y la actividad sea más significativa de lo que sería sin la contextualización. Ya logrando esto se comienza con la actividad formalmente se empezará cuestionándolos sobre el dispositivo ¿Para qué será? ¿Cómo se utiliza? Dejar que se expresen sin temor a equivocarse para de ahí pasar a la implementación del mismo.

La maestra asigna a un capitán el cual será el que se suba al barco y el que observe lo necesario para lograr su peso y altura, de igual forma que la tripulación o marineros que serán los encargados de colocar los costales. Una vez nivelado el barco se les felicita por haber logrado que el éste no se hundiera y se les cuestiona de nuevo, ahora sobre los aprendizajes que obtuvieron ¿Qué observaron? ¿A qué creen que se deba? Etc.

Por último se cierra la actividad con la retroalimentación del ejercicio, comentarios de los niños y la explicación del funcionamiento del dispositivo. La manera en que cualquier cosa puede ser objeto de medición, que su peso y medida son cosas diferentes y que entre niños de la misma edad puede haber diferencias.

Se recomienda tener un seguimiento en esta actividad para que los niños logren comparar su crecimiento conforme el tiempo.

5. Conclusiones

En este artículo se presentó un ejercicio matemático para niños de preescolar que se llevó a cabo en un jardín de niños del área metropolitana de Guadalajara, igualmente se identificó su relación con investigaciones realizadas en otros lugares, su correspondencia con el PEP 2011 y la forma en la que se pueden emplear medidas no convencionales para motivar el aprendizaje de las matemáticas.

La implementación de esta actividad con niños de preescolar por parte de estudiantes de primer año de la Lic. en Educación Preescolar, es una oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. Aunque en un principio pareciera prematuro el salir desde el inicio de la carrera a realizar prácticas de campo, a partir de

esta actividad hemos podido constatar, las alumnas participantes, que el acercamiento con la realidad hace verdaderamente significativo el aprendizaje.

La participación de los niños nos permitió identificar sus áreas de interés y su peculiar forma de acercarse al conocimiento, más motivados por la curiosidad que por la obtención de un resultado previamente determinado.

Con la actividad del barco pirata y la palmera se buscó aplicar un juego con el que los niños se aproximaran a los conceptos de peso y altura de una manera lúdica y los resultados fueron variables, ya que si por un lado los niños se mostraron entusiasmados por participar, en ocasiones la idea de mantenerles en orden parecía coartar su espontaneidad.

Aunque consideramos que se dio una aproximación a los conceptos de peso y altura, fueron pocos los niños que abundaron en preguntas posteriores a la actividad. Esto nos deja con la inquietud de diseñar otros momentos como parte del ejercicio, que brinden a los niños la oportunidad de expresar su curiosidad y de externar las dudas que pudieran tener.

Consideramos que el contacto con la realidad escolar a través de estas prácticas de campo, llevadas a cabo desde el inicio de la licenciatura, abonan en la formación de las estudiantes y les brindan también la oportunidad de afianzar su vocación desde etapas tempranas.

Bibliografía

SEP. (2011). *Programa de Educación Preescolar.* México: SEP.
Weistein, E., & González, A. (2008). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín?* Buenos Aires: Colihue.

"ORIENTACIÓN Y TUTORÍA" LA VOZ Y EXPERIENCIA IN SITU DEL DOCENTE DE SECUNDARIA.

ROSA ARACELI SÁNCHEZ ROBLES

Escuela Normal Superior de Jalisco

.

Introducción

Ante los continuos retos para los docentes de educación secundaria, que se presentan con las Reformas Educativas implementadas, surgen diversos cuestionamientos en cuanto a la aplicación de los nuevos programas de la Educación Secundaria, tal es el caso de La Orientación y Tutoría, introducida en la currícula en el ciclo escolar 2006-2007, como parte de la entonces Reforma de la Educación Secundaria (RES), misma que aún forma parte de los retos didácticos desde su recién aparecimiento, desconociendo lo que conlleva vivenciar en cercanía todos los aspectos que se movilizan para la eficiente ejecución, cuestiones desde la vista en el espacio áulico, en la práctica docente.

Este trabajo es parte de la investigación denominada: **"Orientación y Tutoría" la voz y experiencia in situ del docente de secundaria,** en la que se pretende describir la experiencia de los tutores(as) de secundaria después de haber enfrentado por primera vez la responsabilidad de una implementación curricular.

El propósito de esta investigación, es dar a conocer la manera en que se vivenció la práctica de dos docentes de educación secundaria, en calidad de tutoras, los problemas que se les presentaron dentro del espacio curricular denominado anteriormente "Orientación y Tutoría", y hoy como "Tutoría" ante la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) suscitada en el 2011. Contrastando así, la realidad que se vive ante este emprendimiento del Sistema Educativo, basado con las experiencias reales, como elementos claves de lo que se vive y enfrenta en la docencia ante la ejecución de un cambio curricular.

Desarrollo

La Educación, es un tema que desprende preocupación a nivel mundial por su incidencia social, cultural, política y económica entre otras, demanda de una permanente reformulación que permita fomentar y elevar la calidad educativa conforme a las necesidades de cada Nación.

Actualmente se confrontan en nuestro País, cambios que han generado controversias en cuanto a la llamada reforma educativa del Gobierno Federal entrante, en la que una de las expectativas del docente se deriva de la reforma a la Ley General de Educación, artículo 21,en la que se manifiesta que "para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes y, para la educación básica y media superior, deberán observar lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente."

Esta realidad que actualmente se vislumbra, reclama realizar investigaciones que coadyuven al Sistema educacional, emprender estrategias resolutivas a tan diversos cambios que se contemplan tanto en el ámbito curricular y pedagógico, como en la organización y funcionamiento de las escuelas, recientemente generadas también con la nueva Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con seguimiento a la anterior Reforma de la Educación Secundaria (RS).

A partir del ciclo escolar 2006-2007 se dio inicio al proceso de Reforma en Educación Secundaria (RES) en los primeros grados en todo el país. Se pudo apreciar una serie de ajustes, problemas y conflictos que se han presentado al interior de cada una de las escuelas secundarias en Jalisco, por ejemplo: el perfil del tutor(a), el desconocimiento y la falta de información acerca de los contenidos que se van a trabajar en la asignatura de Orientación y Tutoría, las actividades a realizar, la falta de claridad con que se evaluará, entre otros; tanto por parte de los directivos como de los maestros(as) que llevan esta responsabilidad frente un grupo en particular.

Desde esta perspectiva, aviva mi interés en realizar esta investigación de corte etnográfica, destacando tanto el sentir como la experiencia de la práctica dentro del aula, de dos docentes que desempeñaron la función de tutora, sin la capacitación pertinente sobre de la Orientación y Tutoría. Es decir:

- ¿Cómo construye y visualiza el trabajo que realiza en la asignatura de orientación y tutoría?
- ¿Cuáles son las creencias e intenciones que tiene para realizar las actividades en el aula?
- ¿Cuáles son las estrategias empleadas en esta asignatura?

Partiendo del proceso de apropiación del docente tutor, las formas y recursos a través de los cuales las tutoras, de forma activa y en relación con otros tutores hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los propósitos que se pretenden lograr en la asignatura de Orientación y Tutoría. En tal sentido se precisa:

- Conocer el desarrollo y la apropiación por parte de los docentes tutores en el salón de clases del nuevo modelo curricular.
- Describir las actividades que realizan los tutores.
- Identificar cuáles son las creencias e intenciones que tiene el tutor(a) para realizar las actividades y cuáles son las estrategias que emplean con los alumnos en dicha asignatura en la práctica cotidiana. Y
- Proponer los resultados de esta investigación como posible orientación para los docentes que se desempeñen en la asignatura de Orientación y Tutoría.

El estudio de la vida cotidiana se desarrollo con los aportes de diversos autores, en diferentes contextos geográficos. Desde aportes del humanismo marxista representado en Heller y Kosik, de la fenomenología social con Schutz, sociología del conocimiento de Berger y Luckmann, el interaccionismo simbólico de Goffman, hasta la postura marxista webberiana de Bourdieu.

De la discusión en torno a estos enfoques, se puede distinguir que de los diversos problemas cotidianos que enfrentan los docentes de las escuelas secundarias, algunos son susceptibles de ser recuperados a través de las observaciones en el aula, sin embargo, hacen falta datos complementarios, por lo tanto, se consideró que a partir de los testimonios orales de diversos actores implicados en dichos procesos, nos da una visión real del quehacer educativo de una escuela secundaria, por lo que se consideró a la Historia Oral como método que permite conocer la visión y versión más profunda de la experiencia del sujeto; conociendo por qué dice eso y cuál es el significado que le otorga a los hechos que forman su vida; reconstruyendo de esta manera una investigación cualitativa que parte de la realidad del sujeto.

Mediante la observación participante como principal técnica etnográfica como recogida de datos, se llevó a cabo los registros de cada una de las sesiones de tutoría durante el ciclo escolar 2006-2007, posteriormente se realizó los registros ampliados y se procederá a su codificación y análisis de datos (BERTELY, 2000).

Así mismo, al finalizar el ciclo escolar, se realizó la entrevista, con base en su experiencia como tutor(a). Las preguntas se estructuraron acerca del trabajo realizado durante todo el ciclo escolar como por ejemplo: qué opina de la asignatura de Orientación y Tutoría, que le agregaría, le quitaría o modificaría al programa, el ideal de cómo

debe ser un tutor, las habilidades, competencias o formación que debe de tener, etc. Posteriormente, se realizó la trascripción de cada una de ellas y se procedió a la codificación para su posterior análisis de contenido.

Conclusión

La SEP establece que la tutoría es un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal. Según lo marca en la Reforma de Educación Secundaria, se contará con un tutor y orientador educativo para evitar entre otras cosas, la deserción escolar y la reprobación, para con ello propiciar el desarrollo armónico de la comunidad escolar.

Sin embargo de los registros obtenidos, hasta este momento se puede apreciar que los contenidos abordados por los tutores se componen de un mosaico sin contornos precisos en donde aparece principalmente el tema de los valores, además de otros temas como: la familia, técnicas de estudio, sexualidad, etc.

Las estrategias utilizadas por los tutores principalmente son: dramatizaciones, analogías, fábulas, lecturas, dibujos y descripciones.

Con las entrevistas realizadas, se puede comprender el porqué de dichas acciones en este espacio curricular, implementada en la educación secundaria sin una previa capacitación, información y asesoría a los maestros que la imparten, provocando desconcierto entre los tutores al desconocer los propósitos, objetivos y forma de evaluación para esta asignatura.

Por lo anterior expuesto, el supuesto fundamental de esta investigación es:
Las actividades realizadas por los docentes en el aula se centran más en contenidos temáticos, que al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes como estudiantes.

Referencias

BOURDIEU, Pierre, 1980, Le sens pratique, Minuit, Paris. (trad. esp. en ed. Taurus, 1992) DE GARAY, Graciela. (1994) La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia oral. México, Instituto Mora, p. 116 BERGER P. y LUCKMANN T. (1979). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu. BERTELY BUSQUETES, María (2000): Conociendo nuestras escuelas. Un Acercamiento Etnográfico a la cultura Escolar. México, Paidós. FIERRO Evans, C. (1998). La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana. Investigación en la Escuela, 36, 91- 108. GOETZ, J.P y M.D. Le Compte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Editorial Morata. GOFFMAN E. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu editores, Buenos Aires. SANDOVAL FLORES Etelvina. (1997). "Una investigación en la escuela secundaria y sus sujetos". En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida.

SANDOVAL, Flores Etelvina (2000) La trama de la escuela secundaria: Institución, Relaciones y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. México.

SEP. (2006) Plan de estudios 2006

SEP. (2006) La Orientación y Tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes.

SEP. (2011) Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes 2011.Guia para el maestro.

PROPICIANDO EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN ALUMNOS ATENDIDOS POR LA USAER. MARÍA ELENA CADENA RUIZ

Escuela Normal Superior De Especialidades De Jalisco

INTRODUCCIÓN

Al momento de planear una situación didáctica para la enseñanza de un conocimiento matemático que esté presente en el currículo de la Educación Básica dentro del campo de formación Pensamiento Matemático se debe plantear la siguiente cuestión: ¿Cuáles son las situaciones cuya resolución requiere poner en juego el conocimiento matemático que se quiere enseñar? Esto quiere decir que se debe plantear ¿cuál sería la mejor situación problemática que pueda presentarse a los alumnos con el fin de que requieran del conocimiento matemático que se desea que aprendan para resolverla?

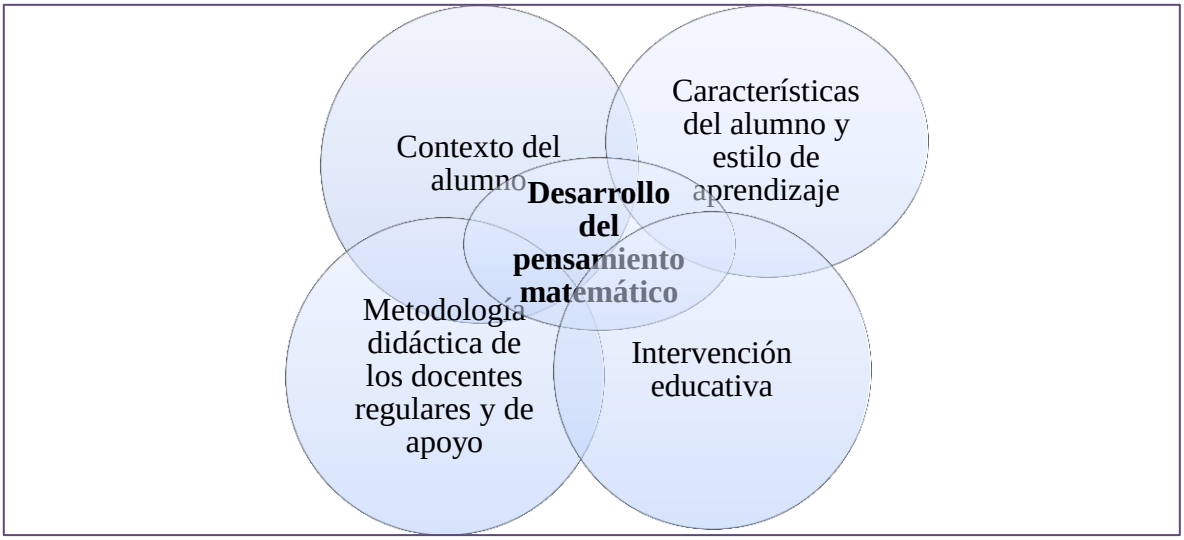
Debido a que la educación se centra en el alumno y sus ritmos y estilos de aprendizaje, en la planeación de la enseñanza se debería procurar que el contenido matemático tenga un carácter funcional para los estudiantes. Es por ello que para desarrollar un aprendizaje funcional del número es necesario que los números surjan como respuestas a preguntas que traten de resolver algún problema que sea de interés y significativo para los alumnos. Mediante esta manera de problematizar a los estudiantes se denotará la necesidad del empleo del lenguaje matemático específico, con el fin de comunicar los resultados de una actividad, argumentar y defender sus ideas, utilizarlos al resolver nuevo desafíos entre otras aplicaciones.

Una vez que se logra cierto dominio del lenguaje y las herramientas matemáticas es necesario aplicarlos en distintos contextos, lo cual favorece la identificación de sus funcionalidades. No obstante es recomendable considerar contextos en los que las herramientas matemáticas sean insuficientes para explicar y resolver un problema, ya que esto provocará la necesidad de profundizar en la comprensión de las mismas y generar oportunidades de introducir nuevos conocimientos.

Los procesos del pensamiento matemático se llevan a cabo en el curso de una relación social, con la intención de producir aprendizajes, es decir, una relación que trata de aquello que los profesores, ya sean de educación regular o educación especial, se proponen enseñar en matemáticas, y aquello que efectivamente sus estudiantes son susceptibles de aprender en ambientes específicos. Por lo que una situación de aprendizaje debe entenderse como el diseño didáctico intencional que logre involucrar al estudiante en la construcción de su conocimiento.

El propósito de este ensayo es explicar y demostrar el vínculo que existe entre el contexto de los alumnos, las características de los mismos y su estilo de aprendizaje, la metodología didáctica de los docentes regulares y de apoyo, y su intervención educativa como factores inherentes en el proceso de desarrollo del pensamiento matemático.

El propósito se ejemplifica a continuación:



Las siguientes interrogantes propiciarán un análisis más profundo de los factores que intervienen en los procesos del pensamiento matemático. ¿Qué papel desempeña el contexto en el aprendizaje de las matemáticas en el niño que presenta necesidades educativas especiales?, ¿Cuál es el rol del maestro regular y de apoyo como profesional de la educación en la enseñanza de las matemáticas? ¿Cómo se enfrenta el alumno con necesidades educativas especiales al conocimiento matemático?, y por último, ¿Qué situaciones didácticas de matemáticas potencian los aprendizajes que logran los alumnos atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular?

Las jornadas de prácticas que sirven como fundamento de lo anterior fueron realizadas durante dos periodos comprendidos del día 04 al 08 de marzo y del 27 al 31 de mayo del presente año, en la Escuela Primaria Ricardo Flores Magón, especialmente la intervención que consistió en la aplicación de situaciones didácticas de español y matemáticas se realizó en el aula de la USAER, con alumnos de 3º y 2º grado, que presentan discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje.

Provocar el pensamiento matemático requiere de una serie de factores que interactúan entre sí para generar la construcción de los conceptos y procesos matemáticos así como las ejecuciones de los alumnos ante tareas matemáticas.

El contexto decisivo para el aprendizaje de las matemáticas

El contexto forma parte de una compleja interacción entre las experiencias del alumno, las creencias, las metas y percepciones del ambiente de aprendizaje que están en la base de la construcción del contexto del individuo. La Escuela Primaria Ricardo Flores Magón se encuentra ubicada en la colonia Miramar en Zapopan, Jalisco. Con respecto a la comunidad en la que viven y estudian los alumnos es una colonia que cuenta con todos los servicios públicos sin embargo, las calles están empedradas y algunas aún se componen sólo de tierra; a un lado de la primaria se encuentra un preescolar y cerca de ellas el Tutelar de menores así como el periférico de la cuidad. En general, la comunidad se observa de bajos recursos en un nivel medio-bajo sociocultural y económicamente, sucia en los lugares deshabitados y descuidada, con problemas de inseguridad y vandalismo.

En cuanto al contexto escolar la escuela cuenta con todos los servicios, el planten es de un solo piso, la distribución de los salones se ve dividida por el patio cívico que es también la cancha de basquetbol; de lado derecho de la entrada se encuentra el salón de computo, la dirección, dos aulas regulares, el salón de USAER, que también funciona como cocina, le siguen cuatro salones más y los baños de niños y niñas respectivamente, a un costado de ellos están los baños para maestros; frente al patio cívico se ubican un conjunto de aulas, de lado izquierdo de la entrada se observan otros ocho salones que funcionan como aulas regulares. La escuela no cuenta con un servicio de cooperativa por lo que sólo existe un lugar asignado a un lado de la entrada para que los alumnos y maestros puedan comprar alimentos en el recreo. La instalación cuenta con juegos de ejercicio como la mayoría de las escuelas públicas. En general las adaptaciones arquitectónicas son limitadas, con algunas rampas y desniveles así como barandales en las escaleras, no hay adaptaciones en los baños. Los salones son amplios no obstante el lugar está muy abarcado con los pupitres de fierro para los alumnos, el escritorio del maestro y unos cuantos estantes; cuenta con ventilación e iluminación natural así como artificial por lámparas y ventiladores.

La escuela ha funcionado gracias al trabajo colaborativo que realizan los diferentes agentes de la comunidad educativa, incluyendo a maestros, personal administrativo, alumnos, padres de familia y comunidad, con el fin de cumplir con la misión de la misma la cual se cita a continuación: *"Generar ambientes de aprendizaje incluyentes, para desarrollar competencias con equidad, calidad y calidez, formando alumnas y alumnos responsables y comprometidos con ellos y con su entorno, con base en un modelo educativo vigente. En este centro de trabajo se fomentará una adecuada organización escolar, comunicación entre los agentes y el uso efectivo del tiempo de clase, bajo una planeación que tomará en cuenta las necesidades de los alumnos y material didáctico existente en la escuela, mediante las condiciones de infraestructura necesarias y adecuadas que permitirán el uso de las tecnologías y recursos materiales que elevarán las competencias de aprendizaje para la vida en los alumnos".*

La directora comentó durante una entrevista, que cuando ella llegó al centro educativo la situación era diferente a la actual ya que percibió que existían muchas necesidades y carencias tanto en el sistema educativo como en la comunidad, encontró un ambiente sucio y madres intolerantes, con el paso del tiempo y con muchos esfuerzos se ha procurado atender esas necesidades y brindar el mayor y mejor apoyo para mejorar la calidad educativa así como también las necesidades de los maestros y alumnos.

Uno de esos esfuerzos por brindar una mejor calidad educativa se ve reflejado mediante el proyecto de atención a la diversidad, el cual ha sido emprendido principalmente por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), ésta cuenta con un salón adaptado para la atención de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Éste espacio que busca propiciar situaciones de aprendizaje así como la biblioteca y el salón de cómputo, cuenta con material didáctico, libros, juegos, pizarrón, mesas, sillas, entre otros recursos y materiales; a pesar de que es un lugar reducido se divide en dos áreas de trabajo, entrando se brinda la atención a los niños y padres por parte de los profesionales que integran el equipo de la USAER, es decir, la trabajadora social quien asiste los lunes, la maestra de comunicación los martes y el psicólogo los miércoles; el fondo del aula es el área de trabajo de la maestra de apoyo quien atiende a los niños en subgrupos por determinados días según sus necesidades.

La escuela ha pasado por un proceso durante estos años en el que ha tenido que adaptarse a los cambios y mejoras que ha propuesto el personal docente, tal es el caso de la aceptación del servicio de USAER, que en un principio fue rechazado pero actualmente es muy apoyado y requerido por los maestros de grupo quienes cuando tienen dificultades en su práctica con ciertos alumnos, recurren a la maestra de apoyo, además los padres de familia son atentos en las indicaciones de los profesionales en cuanto a los requerimientos de sus hijos y aún los alumnos asisten y participan motivados durante la atención que reciben.

Algunos factores que propician el aprendizaje, particularmente en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje[21], son la colaboración de los maestros, padres de familia, alumnos y el equipo interdisciplinario de la USAER en el proceso de atención educativa, al respetar los niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje del alumno procurando además potencializar sus capacidades durante la integración educativa. Por otro lado los factores que han dificultado el aprendizaje de los campos de formación de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, así como el desarrollo personal y para la convivencia, en la mayoría de los alumnos de la institución son referentes a barreras socio-familiares, entre ellas, la desintegración familiar, la falta de recursos económicos por parte de las familias, lo cual lleva generalmente a que los papás tengan que trabajar la mayor parte del día, ofreciendo a sus hijos la mínima atención, apoyo e interés en sus vidas; otra limitación se debe al alto nivel de analfabetismo que existe en la comunidad, ya que en los expedientes revisados se encontró que algunos de los padres no sabían leer ni escribir o habían cursado sólo la primaria. Los factores anteriores son barreras para el aprendizaje que obstaculizan el desarrollo de las capacidades y competencias del alumno. Otro factor importante que no favorece a la construcción de aprendizajes del estudiante con necesidades educativas especiales es la falta de las condiciones físicas y sociales adaptadas a las requeridas por el alumno en las que se realiza el proceso educativo, así como la falta de compromiso por parte de algunos docentes que no buscan las estrategias metodológicas y evaluaciones flexibles para proyectar una planeación que desarrolle una enseñanza pertinente y una optimización de los recursos que impacten en el aprendizaje de los alumnos.

El realizar un análisis contextual como el que se realizó previamente, permite comprender y explicar los procesos educativos que acontecen en el escenario escolar, el aula regular y de USAER, y en el escenario socio-familiar con la finalidad de reconocer las interacciones que se dan entre las alumnos y sus ambientes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las influencias de cada contexto y sus interacciones, así como los significados de comportamientos, de actitudes y percepciones respecto a la diversidad, el currículum, la inclusión, el trabajo colaborativo entre los maestros y padres, etc. También permite identificar las situaciones que generan las barreras para el aprendizaje, para posteriormente intervenir y aplicar estrategias de apoyo de la USAER para contribuir en la mejora de los procesos y prácticas educativas.

Desde esta perspectiva alcanzada se puede concluir que realmente el contexto es decisivo y permisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los campos formativos y para este fin, en el de pensamiento matemático el cual busca desarrollar el pensamiento basado en el uso intencionado del conocimiento, favoreciendo la diversidad de enfoques, el apoyo en los contextos sociales, culturales y lingüísticos en el abordaje de situaciones de aprendizaje para encarar y plantear retos adecuados al desarrollo y fomentar el interés y gusto por la matemática en un sentido amplio a lo largo de la vida del alumno.

El maestro activo durante la enseñanza matemática

La maestra de grupo C. es parte del cuerpo docente de la escuela primaria Ricardo Flores Magón es licenciada en Educación Primaria tiene 35 años de edad y 11 años de servicio a favor de la educación de los niños, actualmente es maestra de 3º B y ha dado cuatro veces éste mismo grado escolar. Su práctica la dirige a los alumnos en la escuela

[21] Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo. *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.*

regular, algunos de ellos con necesidades educativas especiales, para lo cual ha requerido de las estrategias de apoyo de la USAER y de la atención especializada que ésta brinda.

A continuación se describirá una situación didáctica del campo formativo de Pensamiento Matemático basada en las páginas 119 a la 122 del libro de texto de Matemáticas para alumnos de tercer grado, implementada por la maestra del grupo lo cual permitirá comprender la práctica y estilo docente, la metodología didáctica, las adecuaciones curriculares que realiza, la colaboración y relación que existe por parte de ella hacia sus alumnos y otros maestros, el manejo de los instrumentos de trabajo docente, su forma de evaluar, retroalimentar y dar seguimiento al aprendizaje así como la organización que sostiene con el equipo de USAER.

La maestra comenzó pidiendo que sacaran su libro de matemáticas, hizo una breve introducción con respecto al tema preguntándoles a todos los alumnos sus edades y registrando la información en una tabla hecha en el pizarrón para posteriormente realizar un análisis mediante preguntas de los datos obtenidos. Continuó la actividad formando equipos de tres integrantes para lo cual procuró que se integraran por al menos dos niños que supieran leer y escribir, después los niños salieron al patio cívico para realizar las actividades y contestar las preguntas del libro en equipo. Mientras los alumnos trabajaban, la maestra rondaba por los grupos para ver su proceso, intervenir, contestar cuestionamientos y estar al pendiente de los alumnos por lo que se dio cuenta de que dos alumnos que son atendidos en la USAER, Arturo y Omar, de quienes se esterará detallando más adelante, estaban totalmente fuera del contexto de la actividad, por lo que intervino separándolos de la actividad que realizaba el resto del grupo y les escribió en su cuaderno operaciones de sumas de uno y dos dígitos, además les prestó más atención en ese momento. Cuando la mayoría del grupo hubo terminado y el entorno se estaba volviendo un distractor para los niños la maestra decidió regresar al aula, castigó sin recreo y llamó la atención a algunos niños porque estaban jugando y peleando entre ellos.

Se continuó con la actividad dentro del aula, la maestra planteó las preguntas que contestaron previamente para socializarlas y comparar los resultados entre todo el grupo, después de terminar de evaluar y revisar la actividad por medio de los resultados de los alumnos, la maestra dio por concluida la actividad generadora del pensamiento matemático.

La docente ha requerido de la intervención de la maestra de apoyo en sus esfuerzos por integrar a los niños que tienen necesidades educativas especiales, y aunque no ha sido un trabajo nada fácil por el hecho de que los niños no tienen los aprendizajes esperados para lograr los estándares del grado escolar, ha recurrido a trabajar con ellos de manera totalmente diferente a la del resto del grupo, prácticamente ninguna actividad que se realiza incluye la participación de estos alumnos ni las adecuaciones de los contenidos de tercer grado a sus niveles de desarrollo, sin embargo implementa actividades generadoras del pensamiento matemático de primer o segundo grado dependiendo de las competencias de los niños.

La maestra de apoyo B. es licenciada en Educación Especial y en Educación Preescolar; ha trabajado un año en CAM y once en USAER. Su forma de trabajar en la USAER ha sido atendiendo las necesidades educativas especiales fuera del grupo, mediante la aplicación de situaciones didácticas de español, matemáticas y otros contenidos curriculares, lo cual le permite llevar un seguimiento y con base en los resultados que demostró, evaluar las conductas y capacidades del niño para poder planear la siguiente intervención; las sesiones se llevan a cabo generalmente en subgrupos y con la frecuencia que sea benéfica para cada alumno dentro del salón de USAER, el cual cuenta con material didáctico diverso que se utiliza según sea el caso y las posibilidades e intereses de los alumnos.

Su participación dentro del grupo se centra en la canalización de los alumnos a los diferentes especialistas para que mediante las evaluaciones correspondientes determinen las necesidades educativas que presentan así como las

posibles soluciones o medidas que propicien un mejor rendimiento. Además realiza el llenado del expediente junto con los demás integrantes del equipo interdisciplinario, llevando una hoja de evolución o seguimiento, lo cual le permite realizar las adecuaciones curriculares pertinentes, así como también trabaja colaborativamente con los maestros de grupo para la aplicación de la planeación adaptada y las estrategias requeridas por los alumnos para un mejor desempeño académico de acuerdo con sus potencialidades dentro del aula regular.

Debido a que esta es una labor ardua ha requerido de la colaboración de los diferentes especialistas como lo son la maestra de comunicación, la trabajadora social y el psicólogo, además de la participación de los maestros de grupo y la directora de la escuela, así como de la disposición y cooperación de los padres de familia y alumnos atendidos, también cabe mencionar que la aceptación de los servicios de la USAER por parte de la sociedad educativa en general a contribuido en la ejecución del proyecto de atención a la diversidad.

Los alumnos frente al conocimiento matemático

Generalmente los alumnos que son atendidos en la USAER, dentro del grupo reciben una atención diferente que la del resto de sus compañeros, ya que al no poder realizar las actividades de los contenidos del campo de formación *Pensamiento Matemático* por presentar necesidades educativas especiales, los maestros de grupo optan por dejarles actividades que según ellos, se encuentran a su nivel de pensamiento, cambiando radicalmente los contenidos del grado escolar, esto debido a que no hacen adecuaciones curriculares adaptadas a las necesidades de sus alumnos que permitan eliminar las barreras que obstaculizan su aprendizaje y promuevan su participación plena. Mientras que en el salón de USAER, trabajan generalmente con el Libro Mágico, situaciones didácticas de matemáticas o ejercicios específicos de lo que requieren aprender o mejorar sus habilidades, y aunque están integrados en subgrupos pueden estar juntos pero trabajando diferentes contenidos en algunos casos.

A continuación se escribe textualmente la información correspondiente a los alumnos, sus características, sus procesos de aprendizaje, atención escolar que reciben, competencia curricular, necesidades educativas especiales que presentan dentro y fuera del aula entre otros aspectos recabados de los expedientes realizados por el equipo de la USAER.

<u>Alumno A.</u>

8 años de edad. 3º B. Es un niño tranquilo que usualmente está en su lugar de forma pasiva, callado y sin moverse mucho, no atiende a muchas de las indicaciones de la maestra ni realiza las mismas actividades que la mayoría de sus compañeros, tiene dificultades para relacionarse con los demás.

El registro de evolución del alumno describe lo siguiente:

- En matemáticas el alumno logra operar con números hasta el 15. Logra resolver sencillas operaciones de adición con apoyo de material concreto, se sugiere retomar el algoritmo convencional. El alumno logra identificar simbología matemática (+,=)
- El nivel silábico alfabético aun no logra su consolidación, aunque el rango de producciones del alumno dentro de esta hipótesis se incrementa. 50% silábico-alfabético 50% alfabético. (Enero de 2013)
- El alumno logra resolver operaciones de adición utilizando el algoritmo convencional, se sugiere iniciar con el trabajo de agrupamiento y desagrupamiento para facilitar la resolución de operaciones con transformación. (Febrero de 2013)

De acuerdo con el Diseño Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC) se tiene que trabajar para atender las siguientes necesidades educativas especiales:

- Expresar sus necesidades y tener iniciativa para entablar una conversación.
- Articular correctamente los fonemas /r/, /rr/, /l/ y diptongos.
- Seguir instrucciones de más de tres órdenes.
- Ampliar su vocabulario.
- Aumentas su volumen de voz.

En cuanto a las áreas débiles se encuentran

- Independencia personal (Aprender a realizar hábitos para el cuidado personal).
- Socialización (Establecer y mantener relaciones personales, y respetar normas).
- Ocupación (Administrar de forma correcta su tiempo).

- Alumno O.

8 años de edad. 3º B. Es un niño que interactúa de forma ordinaria con los demás, es decir, platica, juega discute, interactúa con sus iguales y con los adultos; sus fortalezas se hallan en la socialización, es activo e inquieto por lo regular no se queda mucho tiempo en su lugar y es muy extrovertido.

El registro de evolución describe sus necesidades educativas especiales de la siguiente manera:

- La convencionalidad de las grafías resulta muy complicada para el alumno, ya que si bien su hipótesis lo ubica en un nivel silábico alfabético la carencia total de estimulación contextual dificulta enormemente la habilitación del alumno en cuestiones formales; igualmente en matemáticas ya que el alumno logra resoluciones informales de procesos problemáticos pero difícilmente llega a formalizarlos. (Enero de 2013)
- Los problemas de indisciplina se vieron incrementados, ya que la maestra reporta falta de disposición y agresividad, en el aula de apoyo se muestra inquieto y apático; éstas actitudes probablemente se originaron en la toma de conciencia del alumno de las carencias de desempeño, lo cual genera altos niveles de frustración. (Febrero de 2013)

- Alumna M.

9 años de edad. 3º A. Es una niña tímida, callada, insegura, sin embargo participa y colabora cuando se le requiere. Su estilo de aprendizaje es visual - responde mejor a instrucciones relacionadas con la copia de modelos preferentemente en relación uno a uno.

En el registro de evolución se informa lo siguiente:

- Al iniciar el presente ciclo la alumna manifiesta en sus producciones escritas un nivel de conceptualización silábico-alfabético, por lo cual se aplican estrategias en lecto-imagen y en el *Libro Mágico*, las cuales favorecieron el proceso de la alumna ya que al concluir el trimestre logra producciones de tipo alfabético. (Octubre, noviembre y diciembre 2012)
- La convencionalidad de los grupos léxicos se ha complicado debido a la viscosidad en el pensamiento de la alumna (Discapacidad Intelectual), esto genera avances muy lentos en este sentido siendo necesario retomar constantemente las grafías anteriormente analizadas.
- En matemáticas la alumna logra incrementar su rango de manejo numérico hasta el 50 ubicando cardinales, antecesor y sucesor, este avance parte de que todas las actividades siempre se trabajaron con apoyo de material concreto. (Revisar al llegar al 100 la disociación del material).
- Los avances en proceso de adquisición de lengua escrita continúan muy lentos. Persiste el nivel silábico-alfabético. Mariana aun no logra operar con los números sin soporte del material concreto. (Enero de 2013)

- La alumna logra analizar la serie hasta el 50, sin embargo, aun no codificaciones y decodificaciones de los números.

Sus áreas débiles son:
- La socialización (Establecer y mantener relaciones personales).
- Ocupación (Administrar de forma correcta su tiempo).

La escala de inteligencia WISC-RM arroja como resultado de CI total 69. El test Gestáltico Visomotor de Bender corrobora que su nivel de maduración viso-motriz es de 6.6 a 6.11 años. El test del dibujo de la figura humano tiene como respuesta extrema inseguridad, retraimiento y depresión.

El motivo de la evaluación es que la maestra titular solicitó evaluación, ya que el desempeño de la niña se encuentra muy por debajo del nivel grupal, además de serias dificultades para relacionarse con los demás. Hasta 2º grado se identificó las necesidades educativas especiales. Mariana presenta severas dificultades para el razonamiento numérico, para el manejo de secuencias, para seguir instrucciones verbales, para el manejo de procesos aritméticos básicos, para fijar la atención y responder a actividades novedosas incluso si son de coordinación viso-motora. En Bender, su nivel de maduración viso-motriz se encuentra 6 meses por debajo de su edad cronológica con 5 indicadores de lesión cerebral.

El pronóstico es reservado, debido a condiciones contextuales de analfabetismo familiar que dificultan el proceso educativo de la alumna.

- <u>Alumna N.</u>

8 años de edad. 2º grado. Es una niña tímida, muestra inseguridad y vergüenza al habar ya que se cohíbe y lleva sus manos a la cara cuando se le hacen preguntas que no puede contestar diciendo "no sé". Atiende indicaciones, participa y colabora durante las actividades, aunque algunas las realiza con lentitud y dificultad.

El registro de evolución se comenzó a elaborar a partir de marzo de 2013 ya que antes de esta fecha sólo se tenían sospechas de posible discapacidad intelectual y no se había podido realizar las evaluaciones correspondientes para su atención en la USAER por sus inasistencias. A continuación se detallan el registro de evolución que ha manifestado.

- Persiste en el nivel silábico pero la alumna logra realizar la relación sonora-gráfica con las vocales utilizando estas para sus producciones escritas (vaso-ao). La alumna logra identificar cardinales de 1 al 9.
- La alumna muestra como consolidadas los términos relacionados con las nociones infra lógicas, logra realizar correspondencias término a término correctas (correspondencia biunívoca) identificando elementos contenidos en colecciones de hasta 7 objetos, codifica y decodifica correctamente la serie numérica hasta el 20. No logra resolver sumas y restas utilizando el algoritmo convencional, logra realizar sencillos cálculos mentales que no superan en su resultado el número 5, en la resolución de problemas aun no logra establecer las relaciones matemáticas en situaciones problemáticas.
- Sus necesidades educativas especiales destacan en operar con números de dos cifras, resolver operaciones de adición y sustracción sin transformación aplicados en problemas cotidianas.
- Presenta Discapacidad Intelectual Fronteriza. Existen reportes de que la alumna manifestaba dificultades en áreas tales como integración al grupo y seguimiento de instrucciones. Asiste de forma irregular con serias dificultades en aspectos relacionados con su aseo personal y cumplimiento de materiales.

- Alumno K.

8 años de edad. 3º B. Es un niño inquieto, sociable, un poco tímido ante las personas y situaciones nuevas pero cuando tiene confianza interactúa de manera normal. Recibe atención de la USAER ya que fue referido en 2º grado por la maestra de grupo, quien decía que era muy inquieto, no terminaba las actividades porque continuamente se paraba y se distraía con sus compañeros, además no logró la lectoescritura por lo que en este ciclo fue derivado a la USAER.

En el registro de evolución se escribió solamente lo siguiente:

- El trabajo en matemáticas se centró en manejo de conversiones (agrupamiento y desagrupamiento en decenas), lo anterior por medio de material concreto, situación que favoreció el manejo del contenido, ya que al finalizar el mes fue consolidado.

Kevin al tener conocimiento de ciertos contenidos matemáticos, apoya a sus compañeros y participa cuando está integrado en los subgrupos de la USAER.

Todos los alumnos que son atendidos por la USAER cuentan con las *adecuaciones en los elementos del contenido* que se definen a continuación:

- Disminuir la complejidad de las actividades específicamente en las áreas de español y matemáticas.
- Favorecer el trabajo en subgrupo o con monitores.
- Repetir las consignas hasta asegurar su comprensión.
- Estimular la participación oral.

También se exponen las *necesidades de los padres*:

- Sensibilización continua sobre la importancia de la escolarización formal de sus hijos.
- Establecimiento de horarios fijos y rutinas, así como en cuestiones relacionadas con el aseo personal.

Intervención que potencia los aprendizajes que logran los alumnos

Como docentes es importante que antes de intervenir en el proceso de enseñanza - aprendizaje con alguna situación didáctica se formulen expectativas sobre lo que se espera de los estudiantes, sus posibles dificultades y estrategias didácticas con base en el conocimiento de cómo aprenden. Además una planificación útil para la práctica real en el salón de clase implica disponer de la pertinencia y lo significativo de la actividad que se va a plantear con relación a los intereses y el contexto de los alumnos, conocer las expectativas en cuanto a sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarlas, los alcances de la actividad en el proceso de aprendizaje, así como de la reflexión constante que realice en su propia práctica docente que requerirá replantearse continuamente conforme lo demande el aprendizaje de los estudiantes.

Durante las dos jornadas de prácticas se observó e identificó la intervención en el proceso de enseñanza – aprendizaje del docente regular, del docente de Educación Especial así como también se pudo analizar y evaluar la intervención como practicante.

Se aplicaron situaciones didácticas de español y matemáticas, teniendo la última asignatura una aplicación preponderante en el último periodo de prácticas ya que se aplicó con un enfoque especial en el *Concepto de Número, El sistema decimal de numeración y Las operaciones aritméticas básicas (suma y resta).*

En cuanto a los contenidos de español que se plantearon en el primer periodo de prácticas, se aplicaron principalmente con Mariana y Naomi mediante situaciones didácticas que procuraban favorecer y desarrollar la expresión oral, la capacidad de transmitir ideas y reconocer secuencia de situaciones; además con Naomi se pudo identificar lo que posteriormente corroboró la maestra de apoyo en cuanto a que persistía en el nivel silábico sin embargo la alumna lograba realizar la relación sonora-gráfica con las vocales utilizando estas para sus producciones escritas (por ejemplo: al dictársele la palabra vaso, escribía ao).

También durante la primera jornada de prácticas de trabajó con situaciones didácticas de matemáticas correspondientes al eje temático *Sentido numérico y Pensamiento algebraico* y el tema *Significado y uso de los números*. Dichas situaciones didácticas se centraron en cumplir con las intenciones didácticas que se mencionan a continuación, además tenían la finalidad de poder conocer el nivel de pensamiento matemático que tenían los alumnos atendidos en la USAER.

- Que los alumnos identifiquen el número escrito (2 a 12) que le corresponde a una colección de objetos, apoyándose en la serie numérica escrita.
- Que los alumnos encuentren regularidades en la escritura de los números hasta de dos cifras, los que empiezan con uno, los que empiezan con dos, etc., para poder ubicar números faltantes.
- Dado un conjunto de objetos con diferentes valores, que los alumnos reflexionen sobre la diferencia entre un número de objetos seleccionados y el valor que representa esa selección.

Los resultados de estas situaciones didácticas permitieron conocer y valorar las necesidades educativas especiales que presentan los niños a la hora de ejercer su pensamiento matemático y enfrentarse a situaciones problemáticas, además se corroboraron las aportaciones de los especialistas sobre sus áreas débiles y fuertes así como también se pudieron implementar las estrategias pertinentes para fomentar la autonomía de los niños al aprender, desarrollar su pensamiento crítico al resolver los problemas, alentar a construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares. Además durante las intervenciones educativas se fomentó el respeto, la tolerancia, la comunicación entre alumno–practicante y alumno–alumno, el aprecio por la diversidad, el diálogo y la toma de acuerdos entre los subgrupos.

Este primer acercamiento con los alumnos A., D., K., M., y N., permitió que se pudiera conocer sus características, estilos de aprendizaje, interés y motivaciones que reflejan en el salón de clases y fuera de este, sus distintas formas de pensamiento y expresión así como sus niveles de desempeño ante los contenidos de español y de matemáticas.

Debido al conocimiento previo sobre lo que consiste una adecuada práctica educativa, se buscó y procuró que la segunda jornada de prácticas tuviera una planificación más orientada a la intervención que requerían especialmente los niños que fueron atendidos en la última ocasión.

Con respecto a las situaciones didácticas de matemáticas, se planearon para que fueran congruentes con los propósitos y enfoques de la educación básica basándose por lo tanto en el Campo de Formación *Pensamiento Matemático* y el Eje temático *Sentido numérico y Pensamiento algebraico.* Se trabajó de la siguiente manera con los alumnos que reciben atención por parte del equipo de la USAER:

- Primera situación didáctica: Cálculo Mental
- Aplicada a: Alumno D.
- Intención Didáctica: Que los alumnos resuelvan problemas correspondientes a los significados de *agregar* y *completar* de la suma y *quitar* de la resta, y que continúen avanzando en la búsqueda de mejores recursos de cálculo.

- Aprendizajes esperados: Resuelve mentalmente sumas de dígitos y restas de 10 menos un dígito.
- Actividad: "Al verde" del libro *Juega y aprende Matemáticas*

Al finalizar la actividad se pudo observar que el Alumno O. manifestó cierta dificultad para calcular mentalmente y aún confunde algunos números de la serie numérica ya que del 16 pasa a contar al 18, por lo que requiere de contar con los dedos.

- Segunda situación didáctica: Problemas aditivos
- Aplicada a: Alumnas M. y N.
- Intención Didáctica: Que los alumnos profundicen su conocimiento sobre el sistema decimal de numeración y sobre los procedimientos para sumar y restar.
- Aprendizajes esperados: Calcula el resultado de problemas aditivos planteados de forma oral con resultados menores que 30. Utiliza los números ordinales al resolver problemas planteados de forma oral.
- Actividad: "El cajero" del libro *Juega y aprende Matemáticas.*

Durante el juego las alumnas M., y N., mostraron su capacidad de contar y aunque requerían de material concreto y de sus dedos, podían realizar sumas sencillas. Esta actividad fue de su interés y las motivaba a participar y aunque las dos presentaban serias dificultades para comunicarse espontáneamente y expresarse, resultó muy provecha la actividad.

- Tercera situación didáctica: Números naturales
- Aplicada a: Alumnos A., O., y K.
- Intención Didáctica: Que los alumnos identifiquen números menores que 100, a partir de las regularidades de la serie numérica. Que los alumnos relacionen la cifra con la que empieza un número con el lugar que le corresponde en la serie numérica.
- Aprendizajes esperados: Utiliza la sucesión oral y escrita de números, por lo menos hasta el 100, al resolver problemas. Identifica, compara y produce, oralmente o por escrito, números de tres cifras.
- Actividad: "Guerra de Cartas" del libro *Juega y aprende Matemáticas*

Durante el juego el alumno A. presentó dificultades para sumar, por lo que se les pidió al alumno O., y al alumno K., que le ayudaran con el fin de que desarrollaran la capacidad de ayudar a los que no saben e intercambiar conocimiento entre ellos mismos. Mediante esta actividad los niños pudieron divertirse y continuaron avanzando en la búsqueda de mejores recursos de cálculo.

- Cuarta situación didáctica: Problemas aditivos
- Aplicada a: Alumno A., Alumno K., y Alumno (A Alumno A., no es atendido por la USAER sin embargo la maestra de grupo consideró pertinente que se trabajara con él ya tiene dificultades en matemáticas y está por debajo del nivel del grupo)
- Intención Didáctica: Que los alumnos cuenten con diferentes alternativas para resolver sumas mediante descomposiciones aditivas.
- Aprendizajes esperados: Modela y resuelve problemas aditivos con distinto significado y resultados menores que 100, utilizando los signos +, −, =.
- Actividad: "Dilo con una cuenta" del libro *Juega y aprende*

Previo a la actividad se trabajó con una tabla de unidades, decenas y centenas que los niños realizaron para identificar que el número tiene un valor relativo de acuerdo a su posición y pudieron aprender a escribir convencionalmente cantidades de tres dígitos respetando a su valor y posición. Seguido de ello los alumnos

trataron de resolver de manera convencional algunas sumas, cuando terminaban se las intercambiaban para comparar resultados. Tuvieron algunas dificultades en las transformaciones pero con asesoramiento pudieron continuar. En cuanto al alumno A., él no pudo resolver las sumas, comprendía la diferencia entre unidad, decena y centena pero aún no podía representar la cantidad convencionalmente ni la suma, por lo que se incidió a bajar el nivel de complejidad a la actividad. Posterior a esta actividad se comenzó el juego de "El cajero" del libro *Juega y aprende Matemáticas,* con esta actividad los niños se divirtieron mucho, el alumno A., manifestó una actitud que no había sido observada anteriormente, ya que al ir ganando sonreía y parecía disfrutarla mucho, participaba activamente, se esforzaba por sumar correctamente y respetar las reglas del juego.

- Quinta situación didáctica: Problemas aditivos
- Aplicada a: Alumna M.
- Propósito: Que los alumnos resuelvan problemas que impliquen "agregar" o "quitar" objetos a una colección. Utilicen los signos + y - para indicar la acción de "agregar" o "quitar" objetos a una colección. Interpreten la representación gráfica convencional de los números del 1 al 9. Avancen en el conocimiento de la serie numérica oral.
- Actividad: Ficha 28 "Juanito el Dormilón", del fichero de actividades didácticas de matemáticas de Primer grado.

Después de esta actividad se pudo observar a la alumna Mariana con más confianza, sonriendo, participando, con más disposición de pensar en las respuestas y reflexionar más en los problemas que en otras ocasiones cuando se encuentra en subgrupos, esto debido a su dificultad para socializar. Sin embargo la actividad fue muy productiva ya que al final se pudo corroborar su aprendizaje mediante preguntas.

Se espera que la intervención educativa ya sea por parte de la practicante, de la docente de educación especial, la maestra regular y todos los agentes educativos que participen en esta labor, sean docentes comprometidos en que sus acciones educativas generen ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.

En el libro *Estrategias Pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas Fascículo 2: Problemas y Operaciones de Suma y Resta* se puede leer la siguiente declaración, lo cual permite tener un panorama más amplio sobre lo que el maestro necesita ser y hacer para convertirse en un docente que potencia el logro de aprendizaje matemático de los alumnos: "Insistimos que el maestro se constituya en un miembro más del grupo, que promueva el respeto recíproco dentro del mismo, pues de este modo los niños se sentirán en libertad de conducirse con espontaneidad, de mostrar sus conocimientos, dudas, emociones y sentimientos. Todo ello, si el maestro efectúa la observación permanente de lo que se ha hablado, le permitirá conocerlos más a fondo en todos los aspectos, condición indispensable para "descubrir el modo" de "pensar en el pensamiento de los niños".

CONCLUSIÓN

El Campo de Formación Pensamiento Matemático tiene como finalidad que a lo largo del proceso educativo de las matemáticas exista progresión en cada alumno con respecto a los siguientes aspectos: transitar del lenguaje cotidiano a un lenguaje matemático para explicar procedimientos y resultados, ampliar y profundizar los conocimientos, de manera que se favorezca la comprensión y el uso eficiente de las herramientas matemáticas, y avanzar desde el requerimiento de ayuda al resolver problemas hacia el trabajo autónomo.

Por lo tanto, los alumnos que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad requieren de un mayor esfuerzo y apoyo para lograr que sus capacidades cognitivas se desarrollen e implementen en el aprendizaje

de las matemáticas, necesitan de un contexto facilitador de oportunidades que les proporcionen un ambiente familiar y social generador de experiencias significativas y en las que puedan aplicar los conocimientos adquiridos. Precisan de un entorno educativo que atienda a la diversidad y les incluya realmente en el proceso de aprendizaje y de participación, una escuela que cuente con los recursos necesarios para implementar las adecuaciones correspondientes. También es importante que se les brinde una atención digna y de calidad, por medio de maestros comprometidos a buscar las estrategias metodológicas, a mejorar su intervención educativa y a promover el desarrollo integral de sus alumnos.

En fin, esta labor de educar a través de las matemáticas requiere de un contexto que decida apoyar a los alumnos que se rodean de barreras para el aprendizaje, de maestros activos en su rol de educadores y pensadores del pensamiento infantil, generadores de los ambientes de aprendizaje más motivadores y significativos, de alumnos capaces de enfrentarse competentemente y de acuerdo a sus posibilidades a situaciones desafiantes que provocan los conocimientos matemáticos, manifestando sus estilos y estrategias de aprendizaje, también se requiere de una planeación de situaciones didácticas que busque la participación activa del estudiante como constructor de su propio aprendizaje y la del docente como guía durante la enseñanza y como un miembro más del grupo para propiciar la comunicación abierta y respetuosa sobre los conocimientos, dudas, emociones y sentimientos de los integrantes del grupo. Al hacer interactuar estos factores inherentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada a las necesidades específicas de los alumnos se propiciarán mejores condiciones para desarrollar el pensamiento matemático.

Fuentes de información:

Cadena Ruiz, M. E. Diario de Campo.

Cadena Ruiz, M. E. Entrevistas.

USAER Zona 15. 2013. Expedientes de los alumnos. Escuela Primaria Ricardo Flores Magón.

Dávila, M. Secretaría de Educación Pública, (1994). *Fichero, actividades didácticas: matemáticas primer grado*. México. SEP.

Fuenlabrada I., México Secretaría de Educación Pública. (1991). *Juega y aprende matemáticas para divertirse y trabajar en el aula*, México, Libros del Rincón SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2009). *Modelos de atención de los servicios de Educación Especial.* México. Dirección de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública, (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el programa escuelas de calidad.* México.

Secretaría de Educación Pública, (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.*

Sierra, T. A., y Rodríguez, E. (2012) *Una propuesta para la enseñanza del número en la Educación Infantil. España.* Recuperado el 18 de junio de 2013 de eprints.ucm.es/23070/1/Monografico_02.pdf

1.4 Procesos y medelos de aprendizaje

El aprendizaje en secundaria. Evelin Estefania Barrera Casillas, Jose Juan Gomez Guerra y Maria Guadalupe Lomeli Cervantes.

Escuela Normal Superior de Jalisco

Introducción

Una de las responsabilidades de la escolarización es el desarrollo de una población letrada o alfabetizada. Durante mucho tiempo se aceptó, y estos términos así lo evidencian, que bastaba que un adulto fuera capaz de leer y escribir para alcanzar su realización personal, para participar social, cultural y políticamente en su comunidad.

Las campañas de alfabetización de la segunda mitad del siglo xx se sustentaron en la promesa de que ser alfabetizado llevaría a las poblaciones económicamente marginadas "hacia una mejor calidad de vida". Desgraciadamente, pronto se demostró que tal apuesta era una simplificación y "que el hecho de saber leer y escribir a un nivel funcional no era suficiente para progresar en la sociedad" (Reimers y Jacobs, 2009: 38).

A finales del siglo xx, la perspectiva de lo que se consideraba una persona letrada cambió y, junto con ello, se amplió el concepto de alfabetización o literacy. A raíz de este concepto particular se dice "la sociedad requiere cada vez más una población adulta que no sea solamente capaz de leer y escribir, sino que sea matemática, científica y tecnológicamente letrada". En el caso de la lectura, esta perspectiva le otorga al área un carácter más profunda.

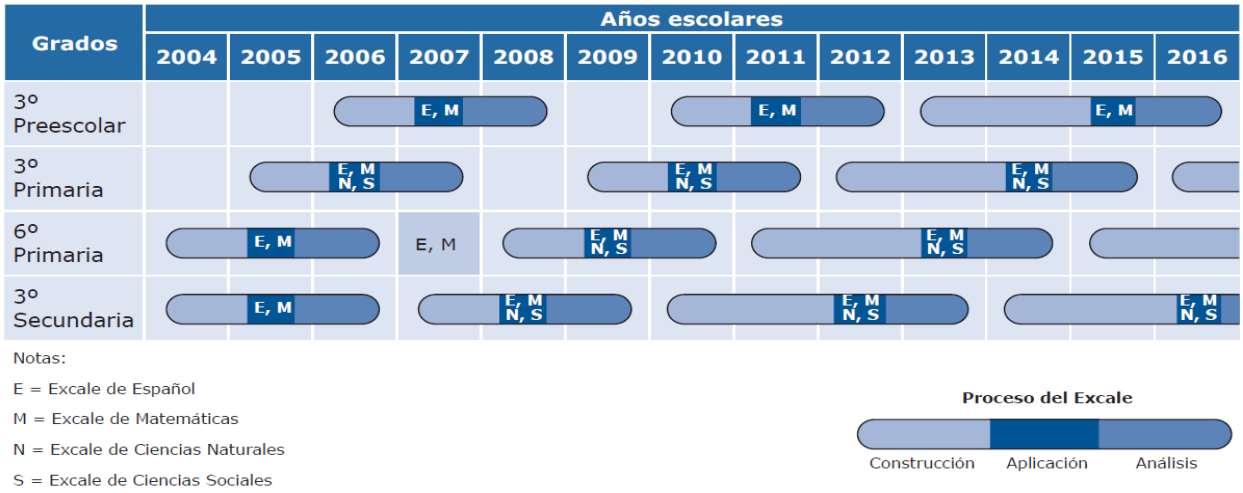
Así que es primordial que le demos la importancia que esto debe tener, pues si es cierto que hoy en día gran parte de la población sabe leer y escribir, pero de qué sirve si a pesar de eso no entendemos lo que leemos o no es un hábito rutinario leer por lo menos 15 minuto diarios, ese es el verdadero problema.

¿CÓMO CONCIBE PISA LA COMPETENCIA LECTORA?
La competencia lectora es la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad.
Esta definición busca describir la mayor cantidad de elementos considerados a la hora de comprender un texto; es decir, de construir el significado de lo que se está leyendo. De igual forma, incluye propósitos como el empleo de los textos para hallar alguna información o para reflexionar a partir del encuentro que se establece entre las ideas del lector y las ideas vertidas en el texto.
¿Qué significa que los alumnos muestren un bajo nivel de desempeño en cada área?
En Lectura, por ejemplo, implica que estos estudiantes sólo realizan tareas elementales como localizar información explícita, identificar el objeto o tema, si su contenido es familiar.

Magnitud del Problema

En la escuela secundaria se concentran los peores indicadores educativos de la educación básica en México. Mientras que la educación primaria ha consolidado una cobertura prácticamente universal y presenta menores índices de reprobación y abandono, esos indicadores son alarmantes para la escuela secundaria.

Tabla I. Plan de Evaluación del aprendizaje 2004-2016



RE02a-2 Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo desempeño en la escala global y las subescalas de Lectura por sexo (2000 y 2009)

Competencias / Año[1]	NACIONAL				SEXO							
	2000		2009		2000		2009		2000		2009	
					Hombres		Hombres		Mujeres		Mujeres	
	%	(ee)[2]	%	(ee)[2]	%	(ee)[2]	%	(ee)[2]	%	(ee)[2]	%	(ee)[2]
Escala global	44.1	(1.7)	40.1 *	(1.0)	49.8	(2.0)	46.2	(1.1)	38.9	(2.1)	34.1 *	(1.1)
SUBESCALAS												
Acceder y recuperar	51.8	(1.9)	37.4 *	(1.0)	54.5	(2.2)	42.5 *	(1.1)	49.3	(2.1)	32.4 *	(1.0)
Integrar e interpretar	45.5	(1.7)	44.0	(1.0)	50.3	(2.1)	50.2	(1.1)	41.0	(2.1)	37.9	(1.1)
Reflexionar y evaluar	36.7	(1.4)	37.4	(0.9)	43.0	(1.8)	43.5	(1.1)	30.6	(1.7)	31.4	(1.0)

Causas:

Pese a la existencia, en la vida moderna del cine, radio y la televisión, los anticuados medios de comunicación, lectura y escritura, aun son los indiscutibles primeros pasos hacia el éxito entre los adultos modernos. Por fortuna todos los niños, incluso los menos adelantados, pueden aprender a leer, a menos que exista algún daño orgánico. Algunos niños pueden necesitar menos tiempo que otros, pero esa no es una virtud; otros pueden requerir menos tiempo, y eso no es una falla. Pero el fantasma de la incapacidad de aprender ronda a los padres contemporáneos, y eso es el infortunio. Preguntas sobre cuándo debe empezar un niño a leer, cual es el método más eficaz para el proceso, que materiales son los mejores, cuantas horas diarias debe dedicar a practicar, son puntos que causan preocupación y polémica entre los padres y maestros, directivos escolares y psicólogos.

Puesto que ningún adulto contemporáneo recuerda que ninguna de esas controversias, existieran cuando él estaba aprendiendo a leer, el actual debate produce una impresión de progreso sobre los métodos ineficientes del pasado. Sucede que no es precisamente así. Aunque recientes claves importantes acerca de la influencia, de la limitación ambiental y del desarrollo neurológico nos están dando mayor comprensión de las causas de algunos fracasos, esta información no modifica radicalmente los enfoques básicos hacia la mayoría de los niños.

Leer y escribir son maneras alternas de enfrentarse a un mismo conjunto de símbolos, de modo que tiene sentido aprender a escribir y a leer simultáneamente. Sin embargo, la capacidad de escribir debe proceder a lo largo de dos lineamientos separados: el mecánico y el conceptual.

-La educación como una condición necesaria para el desarrollo de un país:
Es una condición necesaria para el desarrollo económico y social de los países; especialmente, para que aquellos en vías de desarrollo logren acercarse a las naciones más desarrolladas. Sin embargo, aunque muchos de los estudios empíricos apuntan en este sentido, también es cierto que hay quienes no están de acuerdo con la teoría del Capital humano, entre otras cosas, debido a la dificultad para medir con exactitud la importancia que tiene la educación en el desarrollo de una nación y a las experiencias negativas donde, a pesar de la inversión en educación, los países no han avanzado en su bienestar económico y social. No obstante, una cosa es cierta: los países que en la actualidad perciben un alto nivel de ingreso cuentan con sistemas educativos modernos de alta calidad

-La evaluación educativa como un instrumento necesario para conocer y mejorar los niveles educativos:
Asegurar que se avance en la dirección correcta, la de contar con una educación de calidad; es decir de mayor eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad (INEE, 2004). Para lograr estos propósitos, la evaluación educativa juega un papel muy importante, además de permitir a los ciudadanos estar bien informados y, en consecuencia, darles la posibilidad de poder participar en la toma de decisiones en temas sociales tan importantes como el caso de la educación. Derivado de esta preocupación, muchos países cuentan con sus propios sistemas evaluativos y/o participan en estudios internacionales de evaluación de resultados educativos, como es el caso de México, que participará en 2009 en el programa PISA, junto con aproximadamente ochenta naciones.

-Los factores de contexto como elementos indispensables para entender las diferencias en el logro educativo y poder establecer políticas y programas educativos eficaces:
Identificar aquellas variables de los estudiantes y sus entornos familiares y sociales, así como de las escuelas, asociadas con el logro educativo de éstos. El propósito es dar cuenta de las diferencias de los resultados educativos que logran los centros escolares, y con ello aportar evidencias empíricas, las cuales sirvan de sustento para la toma de decisiones en materia de política educativa. Una manera para lograrlo es a través de los estudios de *factores asociados*, que aportan dos tipos de evidencias: 1) la proporción de variabilidad de los resultados educativos, que pueden ser atribuibles a la escuela y 2) la intensidad y sentido de las relaciones entre los distintos factores de contexto y el aprendizaje.

Los enfoques cognitivos de lectura presentan diferentes enfoques del lector. El enfoque tradicional asume un lector pasivo que ha dominado un amplio número de sub- habilidades y automáticamente las aplica a todo texto. El enfoque cognitivo asume un lector activo que construye el significado al integrar el conocimiento nuevo y el existente, y usa de modo flexible estrategias para fomentar, vigilar, regular y para mantener la comprensión. Lo único que llega a ser automatizado en el nuevo enfoque es la disposición para adaptar estrategias a las limitaciones particulares en el acto de comprender un texto particular (Dole, 1991: 242).

Los modelos cognitivos de representación y construcción de significados confirman estos cinco niveles de representación. Con base en estos niveles, junto con los procesos de expresiones referenciales (las conexiones entre lo que se dice en el texto y la codificación de inferencias basadas en el conocimiento del texto) se realiza el llamado proceso constructivo de la comprensión. Estos procesos permiten al lector comprender la coherencia local y global y explicar por qué la información se presenta en el texto.

La lectura apoya el cumplimiento de las metas del lector, el desarrollo de su conocimiento y potencial, así como su participación en la sociedad (OCDE, 2009: 23). De esta definición se desprenden tres importantes implicaciones de la lectura. La primera tiene que ver con el tipo de metas vinculadas al desarrollo del conocimiento del lector y de su posible logro académico. La segunda se refiere al grado de compenetración, de compromiso o interés que el lector posee para precisamente alcanzar sus metas específicas. La tercera parte se refiere no sólo a los posibles propósitos individuales, sino a la participación social propiciada por el conocimiento que suministra la lectura.

La capacidad de leer y comprender instrucciones y textos es un requisito básico para el éxito en las materias de la escuela.
Sin embargo, la importancia de las habilidades de lectura no termina cuando los niños dejan la escuela. Tales habilidades son clave para todas las áreas educativas y más allá, facilitando la participación en el contexto más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida y en la contribución para el desarrollo personal y la integración social de los individuos (European Commission, 2000: 17).

Un lector debe ser capaz de analizar, evaluar y ampliar las ideas que se le presentan: debe saber defender sus puntos de vista con argumentos organizados y obtener información, organizarla y aprovecharla, pero sobre todo "debe aprender a comprobar la validez de lo que lee al compararlo con otras fuentes de información", es decir, aprender a ser lector crítico de los textos que revisa. Ahí se sustenta precisamente el concepto de participación crítica.

Para realizar las tareas de lectura que se involucran en el aspecto, los lectores deben relacionar la información otorgada en la pregunta con la información que se expresa en el texto, la cual puede ser idéntica o redactada con sinónimos. Los lectores deben aprovechar este procedimiento para hallar la información solicitada, deben "leer rápidamente [*scan*], buscar, localizar y seleccionar la información relevante en el espacio donde se encuentre" (oec d, 2009: 35).

El lector deberá utilizar una estrategia adicional (*circular*: tipo de correspondencia) que consiste en consultar varias veces el texto y la pregunta con el objetivo de encontrar y obtener la información. El grado de dificultad está regulado por la cantidad de piezas de información que deben ser obtenidas, y si deben o no ser organizadas de algún modo en particular.

Para las tareas de este aspecto, el lector requerirá realizar un enlace entre un fragmento del texto y la pregunta. O quizá el lector tendrá que deducir el tema principal a partir de la repetición de una categoría particular de información: "la selección de la idea principal implica el establecimiento de una jerarquía entre ideas y seleccionar entre ellas la general y dominante. Este tipo de tarea indica si el alumno es capaz de hacer la distinción entre ideas clave y los detalles secundarios, o si puede reconocer la síntesis del tema central en una frase o en un título" (oec d, 1999: 30).

Se requiere sobre todo de una comprensión lógica, es decir, que el lector procese el orden u organización del contenido. Se retoma el concepto de cohesión como parte de la comprensión que va desde un nivel local (por ejemplo, dos oraciones) hasta uno global (como las relaciones de causa y efecto); el lector debe demostrar su comprensión acerca de esta cohesión, "aun cuando él no pueda explicar en qué consiste"(oec d, 2002a: 32). Para lograr esta comprensión lógica, el lector debe hacer uso de los distintos elementos que le dan cohesión a un texto, como los marcadores, por ejemplo, de secuencia (primero, segundo...). Sin duda es útil la presencia explícita de marcadores

- Los lectores no sólo deben conectar estas informaciones, también deben evaluarlas.
- En muchas ocasiones deben aportar su punto de vista, saber cómo justificarlo y defenderlo.
- Deben desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se sobrentiende en un texto, y deben confrontar esta representación mental contra lo que saben y creen, basados en informaciones previas o que provienen de otros textos.
- Deben buscar elementos de prueba o pruebas de apoyo en el texto y contrastarlos con otras fuentes de información, utilizando tanto el conocimiento general como el específico, así como la capacidad de razonar de manera abstracta.
- Deben controlar o monitorear su propio razonamiento y reacción a un texto, al poner a prueba modelos mentales potenciales. Este aspecto de la comprensión requiere un alto nivel de capacidad metacognitiva.

Otra de las causas silenciosas y que casi nadie toma en cuenta es el déficit de atención que se puede presentar de diversas formas. La mayoría de los casos está acompañado con hiperactividad: se mueven continuamente, cambian de una actividad a otra sin completar ninguna. Pero también puede manifestarse sin hiperactividad: niños tranquilos, no molestos, estos recién son identificados cuando tropiezan con varias dificultades de aprendizaje. El D.A. no sólo trae consecuencias a nivel familiar sino también en la escuela. En el secundario estos comportamientos están acompañados de actitudes de oposición y discusiones.

Para este trastorno existe tratamiento, pero antes se debe realizar un diagnóstico multidisciplinario para asegurarse que la falta de atención no se deba a otros problemas. Luego del diagnóstico, es imprescindible el tratamiento psicopedagógico donde se abordarán distintas estrategias para cada caso, las que deben incluir al grupo familiar y a la escuela. Lamentablemente, el sistema educativo no está preparado para enfrentar los casos con Déficit Atencional. En nuestro país entre el 5 y el 10% de la población escolar tiene esta problemática.

Políticas

Movilizar y dirigir todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad. La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Por ejemplo: escribir un cuento o un poema, editar un periódico, diseñar y aplicar una encuesta, o desarrollar un proyecto de reducción de desechos sólidos. A partir de estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no sólo es cuestión de inspiración, porque demanda trabajo, perseverancia y método. Las competencias que aquí se presentan deberán desarrollarse en los tres niveles de educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se

proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

- Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de per- tenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Conclusión

Como pudimos observar en los distinto cuadernos de trabajo, así como en algunas investigaciones y revistas, el grave problema que persiste en cuanto a lectura, es una sábana que se sigue arrastrando desde tiempo atrás, pues vemos conceptos que solo aplican a que la lectura era un escalón para poder acceder a un mejor nivel de vida y dejar de ser un analfabeta, enseguida se dan cuenta de que esto no es suficiente, pues aunque una parte de la población sabe leer, no pueden decodificar lo que la lectura da a entender y hoy en día precisamente ese problema es el que más persiste y porque , por que en las escuela de educación básica y en el hogar no se les crea ese hábito, que más que habito debería de ser un estilo de vida, el leer por placer.
La lectura es un parte aguas para diversos aspectos, y no solo en la escuela sino en la vida diaria, leer, es la base fundamental para enriquecerse de saberes, de cultura, de costumbres, en fin es una actividad importante, pues además de esto, ejercita diversas funciones cerebrales, mejora la ortografía, enriquece el léxico de las personas, etcétera.

Pero vemos que cada día esta actividad se vuelve menos enriquecedora y para los alumnos de secundaria es toda una odisea que los pongan a leer.
Entonces es cuando observamos problemas como la poca retención de ideas, el poco análisis y profundidad que se les da a los textos, la falta de interés a un tema, la constante mala ortografía, etcétera.

Las políticas que han sido sustentadas y avaladas suenan, excelente, pero hay un problema que persiste y es el que al alumno de escuela secundaria, no lee bien, no retiene lo que lee y además de eso no puede deducir e indagar sobre lo que leyó.

La solución que se nos ocurrió seria, que a diario en la escuela y, pero que sea un compromiso constante, mínimo al entrar de receso, o al finalizar el ultimo módulo de clases, el docente y sin importar su materia, ponga al alumno a

leer, 15 minutos como mínimo y después otorgue 5 minutos para que los alumno redacten algo acerca de lo que leyeron. Sé que puede ser una tarea difícil, sobre todo el revisar qué fue lo que el alumno redacto, pero sería el único modo de que el alumno en verdad se comprometa y anqué se le vea obligado, que pueda leer. Otra solución que se nos ocurrió es que el gobierno ya sea municipal o estatal aporte absolutamente a todas las escuela y sin importar la región, regale a cada alumno libros de interés en general o en otro caso donen cierta cantidad de libros a todas las escuelas de la región los mismo libros que la cantidad de alumnos que asisten a la escuela, también podrían hacerse en formato digital e imprimirlos., se podría llevar un control y poder prestar los libros, así el alumno podría leer por lo mínimo 3 libros en todo el ciclo escolar y también se le pediría que por cada libro que lea, elabore un reporte de lectura, que por lo menos el docente de tutorías pueda revisar cada semana para ver cómo va y también se podría aplicar el que alumno en el módulo de tutorías, platique a todo el grupo que es lo que está leyendo y si le gusta, o hacer equipos para que estos platiquen lo que leen.

Puede ser que las ideas parezcan un poco absurdas, pero también debemos de tomar en cuenta que no a todos les agradara la idea de leer, y más si no es en una clase de español, pero no hay peor batalla que la que no se hace, y debemos de tomar en cuenta que esto es para mejorar primero como escuela, luego como zona, luego municipio, y por qué no hasta como país, es duro decirlo pero si da tristeza saber que en México ni siquiera se lee un libro por año.

Las ideas quizás si suenen un poco descabelladas, pero creo que sería una buena solución al igual, poderle dar al alumno un libro de su interés, que hoy en día de todo hay libros, lo importante es despertar en ellos ese hábito, que además de habito funcione para que la lectura cumpla todos los objetivos que se han planteado.
Una pregunta que dejamos al aire es la siguiente ¿En dónde está el gobierno incluyente, solidario, igualitario, y equitativo? Pues para mejorar la educación no basta con solo regalar mochilas y útiles escolares, acaso con eso pretenden aumentar el nivel educativo del estado y del país, yo creo que no, porque en vez de invertir en eso no invierten en regalar libros, pues los útiles de todos modos no bastan y los padres de familia tienen que gastar, entonces el gobierno incluyente debería de tomar precisamente esto como una propuesta que si mejoraría en el alumno por lo menos aumentado un poco su capital cultural escolar.

Bibliografía

El aprendizaje en tercero de secundaria en México. *Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética.* Coordinadores Andrés Sánchez Moguel, Edgar Andrade Muñoz.

Educación Básica y Media Superior. Panorama Educativo de México 2012 Indicadores del Sistema Educativo Nacional Primera edición, 2013 ISBN: 978-607-7675-45-7

Instituto Nacional para la evaluación de la Educación. La competencia lectora en pisa. Influencias, innovaciones y desarrollo. Salvador Saulés Estrada Cuaderno de investigación Nº 37Primera edición, 2012.

LEER… ¿PARA QUÉ? *La competencia lectora desde PISA.* Primera edición, 2012 ISBN: 978-607-7675-34-1. Salvador Saulés Estrada

LOS TEXTOS DISCONTINUOS: ¿CÓMO SE LEEN? *La competencia lectora desde PISA* Primera edición, 2012 ISBN: 978-607-7675-32-7 Eleonora Achugar Díaz

LOS TEXTOS MIXTOS: ¿CÓMO SE LEEN? *La competencia lectora desde PISA.* Primera edición, 2012 ISBN: 978-607-7675-33-4. Enrique Lepe García

Oscar Chapital Colchado, Eduardo Hernández Padilla, Rosa Elvira Cedillo Villar, María Selene Cruz Romero, Guadalupe Torres Godínez, Edgar Valencia Romero, Luis A. Degante Méndez y la colaboración de Valeria Serrano Cote.

Robles Vásquez Héctor V. (Coordinador general), Juan M. Hernández Vázquez, Laura E. Zendejas Frutos, Mónica G. Pérez Miranda, Yadira E. Peralta Torres, Verónica Medrano Camacho, Rodrigo Jiménez Uribe, Cristina Mexicano Melgar, Zaira C. Retana Alarcón,

ENSJ

INTRODUCCION:

El sistema educativo de un país tiene dos objetivos fundamentales y complementarios: primero, establecer en sus estudiantes aquellas habilidades, conocimientos y actitudes fundamentales para el desarrollo económico; segundo, reducir las diferencias en oportunidades y lograr una mayor movilidad social intergeneracional. Por la relevancia social y económica que tiene la educación para un país, México ha realizado un gran esfuerzo para conocer la calidad de los servicios educativos que ofrece a la población que estudia el nivel básico. Por tanto en este ensayo trataremos de abordar los factores principales que influyen en el aprendizaje y desarrollo educativo del adolescente, con el fin de enfocarnos en la problemática educativa por la que pasa México. Por lo cual es de suma importancia hacer hincapié en los factores claves que provocan la falta de aprendizaje en los estudiantes. El reto central de la educación básica es lograr que la cobertura sea mayoritaria, para que la oportunidad de aprender y recibir una educación de calidad llegue a la mayor parte de población.

Es por eso que en la presente ponencia se desarrollaran los factores claves que se perciben en la instituciones educativas al nivel secundaria, estos factores se dividendos tipos, que son los factores escolares y los factores extra-escolares, abordando al mismo tiempo el acceso a la escuela secundaria y la trayectoria, al igual que las modalidades y formación docente, entre otros factores que se ven involucrados en la eficiencia educativa.

También nos adentraremos a tratar las problemáticas que actualmente se viven a en las escuelas secundarias y las cuales influyen de una manera directa, en el aprendizaje del alumnado.

Por último trataremos de explicar como el capital cultural, el contexto social y el apoyo de las familias influye en la trayectoria y aprovechamiento de los estudiantes. Sin duda todos estos factores nos abrirán las puertas a los retos que debemos lograr para que México tenga una educación equitativa y de calidad.

Factores asociados al aprendizaje de secundaria

En el pasado, el mecanismo de diferenciación social y de discriminación en el país estaba definido por el hecho de tener acceso o no a la escuela y por el grado de escolaridad que se alcanzaba; en el futuro, el desafío para una educación democrática será garantizar que el acceso a la escuela signifique, al mismo tiempo, ya la oportunidad de obtener una educación de calidad y que esta sea equitativa, es decir que llegue a todo el país, y aun con el resto de los países del mundo, independientemente del origen regional, cultura o social de los estudiantes.

El reto educativo que impone la globalización no debe entenderse como las actividades de copia y reproducir modelos ajenos, sino como la incorporación regional y local de estrategias educativas que consideren la identidad, valores, tradiciones, lengua y la realidad socioeconómica de las poblaciones y regiones que se han de educar.
A continuación se destacaran las variables principales asociadas al aprendizaje en la secundaria

Factores escolares

La vida escolar es una parte importante y esencial en la vida de todo niño, pues influye directamente en su vida, en su formación como individuo y al momento de crear su propia identidad. Pero como se señaló en el esquema anterior existen factores que son fundamentales para el aprendizaje y estos se dividen en dos:

- Los escolares: que son los que se dan dentro de las instituciones educativas
- Los extra-escolares: en donde se involucra la familia y la sociedad en donde se desenvuelve el individuo.

En 1966, el estudio de Coleman y colaboradores estimó la relación de cerca de 400 variables sobre el logro académico, encontrando que las variables propias de la escuela (que podía manipular la institución) eran mucho menor en número, que aquellas relacionadas con el contexto social y familiar de los estudiantes (que la escuela no podía manipular). En consecuencia, se concluyó que la escuela podía hacer muy poco por los estudiantes. (Santos del Real Annette. (2008). *Características de las modalidades de educación secundaria en México*. México D.F: INNE)

A pesar de esto los factores escolares son los que intervienen de manera más directa en el aprendizaje, adquisición de conocimientos y habilidades de los alumnos.

Es importante mencionar existen distintas modalidades escolares, en las cuales se involucran los planes de estudio y la formación académica de los docentes, los cuales entre más preparados estén mayores conocimientos y aprendizajes podrán brindar a los alumnos y por último entran los recursos con los que cuenta la institución educativa.

En México la educación secundaria es obligatoria y se cursa después de haber concluido los 6 años de la primaria, los egresados podrán seguir sus estudios en alguna de las modalidades escolarizadas de nivel secundaria que existen entre ellas: la general, técnica, para trabajadores, telesecundaria y comunitaria).

Tabla IV. Crecimiento de la matrícula y de las escuelas de educación secundaria por tipo de control y modalidad, durante el periodo 1993-1994 y 2007-2008

Control	Modalidad educativa	1993-1994	2007-2008	Incremento	
				Absoluto	Porcentual
Matrícula					
Público	General*	2,274,156	2,699,926	425,770	18.7
	Técnica	1,168,001	1,692,981	524,980	44.9
	Telesecundaria	557,802	1,245,848	688,046	123.3
	Comunitaria		15,594	---	---
Privado		341,965	461,925	119,960	35.1
Total secundaria		**4,341,924**	**6,116,274**	**1,774,350**	**40.9**
Escuelas					
Público	General*	5,874	7,167	1,293	22.0
	Técnica	3,061	4,116	1,055	34.5
	Telesecundaria	9,330	17,313	7,983	85.6
	Comunitaria		1,114	---	---
Privado		2,530	3,987	1,457	57.6
Total secundaria		**20,795**	**33,697**	**12,902**	**62.0**

En esta tabla podemos apreciar el número de individuos que asisten a las distintas modalidades de secundaria y también nos podemos dar cuenta que la mayor parte de población se concentra en las escuelas generales y técnicas, siendo las comunitarias las más bajas en nivel de matriculas.

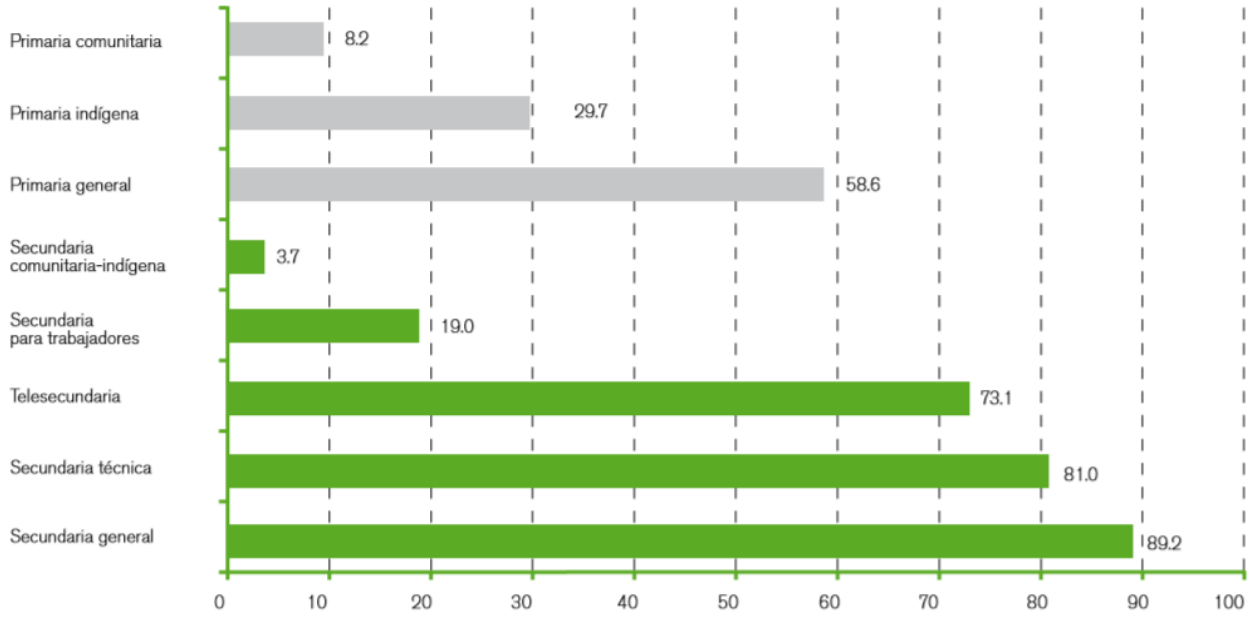
Otro factor esencial para un buen aprendizaje son los agentes y recursos educativos, pues si recordamos que la formación escolar de los niños ocurre en un marco de interacciones entre ellos, sus padres, los docentes, directivos y otros agentes educativos, dentro de espacios escolares con equipamientos y materiales educativos diversos.

Idealmente, los centros escolares son financiados principalmente por el gobiernos federal y estatal, con el fin de que esto cuenten con condiciones adecuadas desde la tecnología, materiales educativos (libros de textos) y didácticos para promover el aprendizaje. Sin embargo la gran desigualdad social que existe en México, hace que no todas las escuelas cuenten con los recursos necesarios para una educación de calidad. Pero regularmente las escuelas con carencias como lo son las comunitarias y telesecundarias, son las que mayor carecen de recursos y a las cuales están más olvidadas por parte del gobierno. En la siguiente grafica podemos ver la gran diferencia de recursos que existe entre escuelas secundarias.

(INEE (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.* México: INEE.)

Por tanto el compromiso del gobierno es bastante serio, pues debe lograr que las escuelas de manera equitativa puedan contar con recursos suficientes para la enseñanza de calidad, pero el problema es que las oportunidades educativas tienden a concentrarse en los sectores sociales que perciben mayores ingresos. Según un informe de la ONU nos señala que el acceso y calidad están determinados por los niveles socioeconómicos donde: los niños del 25% de las familias más ricas obtienen calificaciones más altas que la de los niños que pertenecen a familias más pobres. Si consideramos todas estas cuestiones podremos darnos cuenta que para lograr una educación de calidad, primero debemos lograr que existan más instituciones equipadas, pues los recursos al igual que los agentes educativos, como los son maestros, directivos y administrativos, son los puntos clave para el progreso y mejora de

AR02b-1 Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con conexión a Internet de las que tienen al menos una computadora para uso educativo por tipo de servicio (2011/2012)



México como país.

Por ello al hablar de educación también estamos hablando de una oportunidad de prepararnos para un futuro mejor, lo malo es que muchas veces esa oportunidad no llega a todos por igual, por eso el tema de acceso y trayectoria es un tema bastante complejo y que en verdad se debe tener presente, pues el principal problema para que México progrese es que exista educación de calidad, pero creo que antes de eso se debe garantizar que el acceso educativo sea equitativo y pueda llegar a la mayoría de las personas.

A pesar del compromiso social de alcanzar la cobertura universal de la educación secundaria en la población de entre 15 a 17 años de edad, en promedio, 40% no se matriculó, lo que en números absolutos representa alrededor de 2.7 millones. Lo cual quiere decir que por algún motivo hay un gran rezago educativo, el motivo principal por el que los niños no estudian es por la falta económica.

México cuenta con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad en 2009, de los cuales 6.3 son mujeres y 6.5 son hombres. El 55.2% de los adolescentes mexicanos son pobres, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza siquiera para la alimentación mínima requerida.

En 2008 casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela. Del total de niños y jóvenes que no asistían a la escuela, correspondían a este grupo de edad 48.6% de hombres y 44.1% de mujeres.

Un factor adicional que aumenta la posibilidad de completar la escolarización obligatoria en las edades idóneas consiste en que los niños se matriculen oportunamente y avancen, entre grados y niveles educativos, de manera ininterrumpida. La reprobación o repetición de un grado escolar, así como el abandono de la escuela, son tres situaciones que minan o interrumpen estos trayectos óptimos. Cuando un alumno reprueba o repite un grado educativo, aumenta el riesgo de no finalizar el nivel educativo respectivo. En el mejor de los casos, terminará el nivel uno o dos años posteriores a lo planeado; en el peor, no se matriculará posteriormente.

En ocasiones la trayectoria educativa a veces se ve truncada por la deserción escolar, que es un factor negativo que provoca que los adolescentes terminen siendo obreros. *"Los resultados de los jóvenes mexicanos deben preocupar más, si se tiene en cuenta que en nuestro país muchos jóvenes de 15 años (alrededor de cuarenta de cada cien) se encuentran fuera de la escuela". (INEE 2006)*

Uno de los factores causales de la deserción escolar es el propio sistema educativo que no propone una educación de calidad, que no atrae a los estudiantes y por lo mismo mejor deciden desertar; *"Los resultados de PISA evidencian que los jóvenes mexicanos de 15 años tienen en promedio niveles de competencia muy inferiores a los de los países más desarrollados, y una proporción muy considerable de esos estudiantes no alcanzan el nivel 2 de las pruebas, que se define como el mínimo necesario para desenvolverse adecuadamente en la democracia y las economías desarrolladas" (INEE 2006).*

El joven decide dejar las aulas porque no encuentra solución a su problemática que le aqueja. Su mochila ya no permite cuadernos, ahora recibe solo herramientas para el trabajo, eso si bien le va, ya que en el peor de los escenarios el adolescente que deja las aulas es candidato idóneo para engrosar las filas de la delincuencia organizada.

Una de las cuestiones que provoca la deserción es la violencia que sufren algunos alumnos, mejor conocida como Bull ying. El panorama es desalentador. El informe manifiesta que el porcentaje de niños y adolescentes que han sido víctimas o tienen conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar sistemático (Bull ying) se

sitúa entre el 50% y el 70% de la población estudiantil (ARCIA JARAMILLO, OHIGGINIS (2012). *Violencia escolar amenaza el aprendizaje:* panamá.)

Otra cuestión que influye es el embarazo a temprana edad, cada vez las estadísticas marcan que hay mas embarazos durante la etapa de secundaria, lo cual provoca que las muchachas chicas interrumpan o abandonen sus estudios por tener que dedicarse a cuidar a sus bebes.

En el 2011, nacieron en México 472, 987 niñas y niños, de cuyas madres eran menores de 19 años: de ellas, 1152 tenían menos de 15 años. Esta cifra implica que prácticamente uno de cada cinco partos en México se registra en esos grupos de edad. Según el INNEGI, los estados con mayor porcentaje de embarazos adolescentes son: chihuahua, Coahuila, Durango, Nayarit, Sonora y Sinaloa.

Por último es importante mencionar que para que una escuela progrese debe tener un director que en verdad se involucre y se interese por ella, que no finja como que lo hace, si no que actué cuando se requiere y tome decisiones en su momento para su mejora. La indiferencia es algo que hace que una escuela no progrese y decaiga, ya que muchas veces a los directivos les da igual que su escuela tenga problemas y prefieren seguir como si nada pasara importándoles solo la parte económica. Esto es muy lamentable pues el director como los docentes son un equipo para que la escuela logre una enseñanza eficaz y al mismo tiempo el gobierno debe involucrarse brindándoles los recursos necesarios para que la enseñanza sea más completa y equitativa. La educación debe ser de calidad ya que es una herramienta para que los ciudadanos progresen y luchen en contra de la ignorancia y partan en busca de oportunidades para una vida mejor.

Factores extraescolares

Los problemas relacionados con el aprendizaje y el rendimiento escolar siguen siendo en la actualidad el centro de interés de todos aquellos que desde una perspectiva psicológica, pedagógica o sociológica se encuentran ante la difícil tarea de identificar los factores determinantes y arbitrar soluciones operativas.

Evidentemente, son muchos los problemas que influyen en el aprendizaje, pues han sido muchas las expectativas teóricas que han intentado conceptualizar este tipo de problemas para poder generar soluciones eficaces. Hay que tomar en cuenta que el aprendizaje no solo se basa en la escuela, sino también a los diversos factores que influye fuera de la escuela, así como lo son el ámbito familiar, la pobreza, el capital comunitario y el contexto social.

Pobreza y ámbito familiar

Está comprobado que la principal razón por la que existen niños que no reciben educación es debido a la pobreza en la cual viven y que como consecuencia no les ayuda a poder tener acceso a la educación. Pues estas personas no cuentan con servicios de salud, seguridad social, calidad y espacios en la vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda (agua potable, drenaje y electricidad), a la alimentación y finalmente, según reporta el CONEVAL, el 20% de la población tiene un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo y 51.6 % un ingreso inferior a la línea de bienestar.

La economía mexicana es, en términos absolutos, la decimoprimera economía más grande del planeta pero, medida de acuerdo al índice de desarrollo humano estimado por el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, estamos en el lugar 61 (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). Pues el CONEVAL presento la medición de la pobreza para el año 2012 y, por la información revelada, lo que podemos afirmar es que como nación la hemos hecho muy mal en el proceso de desarrollo económico.

La pobreza que sufren algunas personas se ve reflejada principalmente en la alfabetización y los porcentajes de la misma. Por desgracia como se muestra en la tabla la mayor parte de la población que no tiene estudios se concentra en lugares rurales.

Por otro lado muchos estudios han mostrado una estrecha relación entre las condiciones del hogar y el entorno en el que viven los alumnos, y su desempeño escolar. Por ello consideran esperable que el rendimiento de los

Analfabetismo rural y urbano por género

(miles de personas)

Área	Analfabetismo 1980						Analfabetismo 2010					
	Total	Índice	Hom-bres	Índice	Mujeres	Índice	Total	Índice	Hom-bres	Índice	Mujeres	Índice
Rural	3 749.7	31.4	1 606.3	26.3	2 143.4	36.7	2 713.6	15.7	1 106.2	13.1	1 607.4	18.2
Urbano	2 701.9	10.4	938.8	7.6	1 763.2	13.0	2 680.0	4.4	993.1	3.4	1 687.0	5.3
Total	**6 451.7**	**17.0**	**2 545.2**	**13.8**	**3 906.8**	**20.1**	**5 393.6**	**6.9**	**2 099.3**	**5.6**	**3 294.4**	**8.1**

Fuentes: INEGI. Elaborado con base en los censos de población y vivienda de 1980 y 2010. Consultados en: www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/default.aspx el 27/03/2012.

alumnos de familias con padres de menor escolaridad y en general, inferior nivel socioeconómico y cultural (NSEC), sea también más bajo que el de los chicos con NSEC más alto. Por este motivo se espera que las escuelas compensen de alguna manera las desigualdades sociales. Esto con el motivo de que todos reciban una educación con la misma calidad, así los alumnos tendrán más posibilidades de tener una vida más estable, adquiriendo las herramientas necesarias para su desenvolvimiento.

Por otro lado sabemos que la familia es la encargada de educar a los niños, por tanto una familia que apoya y está al pendiente de sus hijos, logra que estos puedan tener ganas y el empeño para seguirse preparando para su futuro. Sin duda la familia es el punto central y un factor básico en la educación de todo individuo.

Contexto social

"Para Vygotsky, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. ... el contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos.

2.- El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela.

3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología".

La influencia del contexto es determinante en el desarrollo del niño; por ejemplo: un niño que crece en un medio rural, donde sus relaciones solo se concretan a los vínculos familiares va a tener un desarrollo diferente a aquel que esté rodeado por ambientes culturales más propicios. El niño del medio rural desarrollará más rápido su dominio corporal y conocimientos del campo; el del medio urbano tendrá mayor acercamiento a aspectos culturales y tecnológicos.

La realidad es que el contexto social influye en la vida diaria, ya sea en la cultura, pensamientos, las creencias que tiene cada persona de lo bueno y lo malo, objetivos, sueños y posibilidades. Tenemos que tomar en cuenta que depende del contexto social, es la calidad de educación que reciben los adolescentes, ya que si hablamos de zonas de bajos recursos, estas carecen de material educativo y por tanto de docentes de calidad.

Capital comunitario

Por capital social se entiende el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, en las comunidades y en la sociedad en su conjunto. El capital social comunitario es una forma particular de capital social, que abarca el contenido informal de las instituciones que tienen como finalidad contribuir al bien común.

El capital social comunitario se da a través de Las relaciones sociales, las cuales aumentan la eficiencia de los procesos sociales incluyendo la competitividad económica. Pero una país con mayor capital comunitario es un país con más herramientas para un progreso en aspectos genéreles incluyendo el de la educación.

Por tanto la educación de calidad y equitativa, se puede lograr con mayor facilidad si se logra un capital comunitario mayor, para que así se pueda hacer un equipo que luche día con día por el progreso del país.

Pero para que el capital comunitario se logra debemos tener presente que se requiere: menos indiferencia e individualismo y más colaboración, reciprocidad y comunidad.

Entonces el capital comunitario es un factor que influye en la calidad educativa y en la enseñanza de nuestro país. Por tanto México debe contar con más solidaridad por parte de los ciudadanos para lograr fortalecer las relaciones entre las personas, para crear la fuerza necesaria para que México avance y no se estanque.

CONCLUSION

Como su nombre lo dice en esta ponencia se desarrolló un tema importante para el aprendizaje, la cual nos muestra las principales carencias o problemáticas a la que se enfrenta la educación, con la información que se presenta en la misma refleja la importancia que tiene cada uno de los factores y en qué medida estos afectan al rendimiento escolar y sobre todo al aprendizaje que se quiere obtener.

Es necesario que se tomen medidas para mejorar y superar las expectativas que hoy en día se tienen sobre el aprendizaje en educación secundaria, claro está que parte de estos factores son a consecuencia del material y los presupuestos que el gobierno muchas veces no brindan equitativamente a las instituciones correspondientes.

Otro punto que también es muy importante y se aborda es conocer son las problemáticas que se presentan dentro de la institución, tal es el caso de los embarazos en una edad temprana, la violencia que se presenta en las escuelas secundarias y que como se presenta no desmerita la gran problemática que se genera, sobre todo porque actualmente es uno de los factores que recientemente ha surgido en mayor medida y es importante concientizar lo que uno como docente puede hacer para contrarrestar esta violencia pues se toman en cuenta estudios que avalan lo antes mencionado.

Para finalizar se puede apreciar la gran importancia que se le tiene en esa etapa y el cual influye en el aprendizaje escolar a la familia, ya que está es la base de la formación del adolescente y que es un factor dependiente del contexto social, ya que en medida que se desarrolla el adolescente en un contexto pobre y con baja escolaridad los padres crean un paradigma similar obstaculizando el progreso y desarrollo del adolescente en la escuela, es por eso que este documento es para cada una de las personas que están en contacto con un adolescente pues reflejan los factores que son importantes para que esté siga desarrollándose en una escuela y contribuya el aprendizaje de esté, cada factor tiene como propósito proyectar parte de la realidad y concientizar lo grave que es o que influyen dichos factores, nosotros que podemos hacer? Creo es una pregunta muy compleja pero que invita al público en general a que tome en cuenta que tanto impacta estos datos y cómo podemos contribuir a evitar que estos factores hoy por hoy sean los causantes de los factores asociados al aprendizaje escolar.

Es responsabilidad de familia, sociedad y en gran medida a las instituciones que tienen al mando el progreso de los adolescentes, quienes en algún momento serán los próximos adultos que estarán al mando del futuro de México.

Por tanto las escuelas deben de formar un equipo, en donde todos miren hacia la misma dirección y luchen por el progreso y alcance de una educación de calidad. Estamos seguros que el punto clave para que México progres, es que exista calidad educativa, que les brinde herramientas, aprendizajes y conocimientos a los cuídanos para un futuro mejor y con mayor número de oportunidades. Pero para eso se deben romper las barreras de la indiferencia y abrir las puertas de la igualdad, sensibilidad y las ganas de luchar por alcanzar una mejora educativa y al mismo tiempo dar un paso para dejar de ser personas comunes y formar parte de una sociedad pensante, que lucha y vive siempre en constante progreso e innovación.

Bibliografía

Estudios Pedagógicos XXXIII, Nº 2: 155-175, 2007 (http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052007000200009&script=sci_arttext&tlng=e

Fuentes, Mario Luis (2013). *Embarazo adolescente fenómeno expansivo:* revista México Social. John Durston, Oficial de Asuntos Sociales División de Desarrollo Social, CEPAL. Diciembre 1999 http://www.eclac.org/cgibin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/5/19255/P19255.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xsl. 6 de agosto de 2013 "la pobreza en México" por Isaac Katz. http://www.elcato.org/la-pobreza-en-mexico. Jueves 11 de septiembre del 2008 "como influye el contexto social en la educación" http://normallfabta.blogspot.mx/2008/09/como-influye-el-contexto-social-en-la.html

Fuentes, Mario Luis (2013). *Embarazo adolescente fenómeno expansivo:* revista México Social

INEE (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.* México: INEE.)
INEE (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.* México: INEE.)
UNICEF(2012). *la adolescencia*. Recuperado el día 12 de noviembre 2013: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm
UNICEF(2012). *la adolescencia*. Recuperado el día 12 de noviembre 2013: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm
Revista de Educación nun.292 (1990)(http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre292/re2921900478.pdf?documentId=0901e72b81377155)

Santos del Real Annette. (2008). *Características de las modalidades de educación secundaria en México*: México DF. INNE.

LOS JUEGOS MODIFICADOS PIEZA CLAVE EN LA EDIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA MOTRIZ EN LOS ALUMNOS DE 5TO GRADO EN ZAPOPAN. JOSÉ CARLOS VARGAS TRUJILLO

Escuela Superior de Educación Física De Jalisco

INTRODUCCION

México, primer lugar de obesidad. Situación preocupante, por ello la clave está en la Competencia Motriz. En esta investigación mis propósitos son:

1. Mejorar la competencia motriz a través de los juegos modificados en los alumnos de quinto grado de primaria.
2. Analizar y reflexionar cómo se desarrolla la competencia motriz a través de los juegos modificados.

En la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco realizamos nuestras prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo en las escuelas de educación básica, en quinto grado de Educación Primaria. Se realizan tres tipos de actividades relacionadas entre sí: a) el diseño de actividades didácticas para el trabajo docente y su aplicación con los grupos de alumnos de educación básica; b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con los grupos que atienden y sobre el conjunto de experiencias que obtienen en las escuelas, y c) la elaboración de su documento recepcional con el que sustentarán, al finalizar el semestre, el examen profesional. SEP (2002). En este trabajo se presenta las primeras reflexiones de este proceso.

Desde que inicie mis visitas a los diferentes centros escolares, en la materia de observación y práctica docente, fue marcando los inicios de una futura problemática que enfrentaría durante las prácticas intensivas del 7mo semestre, la necesidad de generar estrategias didácticas para que el alumno se involucrara más en el trabajo motriz de la sesión, pero sin perder de vista las necesidades que nos plantean los programas de educación física.

De ahí inicio todo, de la necesidad de que los alumnos a los que yo les impartiera clase, vivieran de una manera diferente los trabajos que realizaran, así mis alumnos tendrían un mejor trabajo motriz. Pero ¿cómo generar una estrategia para todos los alumnos, mejor centrarse en un grupo específico, para desarrollar la estrategia, si funciona, ponerla en práctica con los demás, si no, mejorarla o cambiarla por completo?

La decisión de trabajar con el grupo de 5º, se enfoca más en el tipo de actividades que plantea los programas de educación física, y además por el bagaje motriz con el que ya cuentan los alumnos, así que al observar al grupo se plantearon diversas necesidades, y propuestas para lograr un desarrollo motriz más amplio.

Una vez elegido el grupo y las necesidades motriz del mismo se abordaron diferentes estrategias didácticas con las cuales podía remediar, o dar más posibilidades a los alumnos con los que trabajaría, pero involucrado al educando de una manera simple y sin ponerlo a hacer ejercicios repetitivos, sino más bien que él aprenda de una manera lúdica, que se involucre dentro y fuera del patio con sus necesidades motrices y con el trabajo que puede hacer para mejora, de ahí la idea de desarrollar esta propuesta, y sobre todo generar que el alumno intervenga constantemente en su desarrollo esperando llegar a un buen fin con todo esto.

DESARRROLLO

Como ya se mencionó antes, se eligió el grupo de 5º grado porque durante la semana de evaluación diagnóstica en los centro escolares, realizamos algunas pruebas psicomotrices que arrojaron algunas deficiencias, en la mayoría de los alumnos, en el área motriz, sobre todo en algunas habilidades motrices básicas, lo que me llevo a preocuparme un poco más por la situación de este grupo, que la de los demás. Se comenzó el proceso con una secuencia de actividades donde se pudiera apreciar el trabajo con más habilidades motrices pero en situaciones cada vez más complejas, o cambiando el grado de dificultad, para poner a prueba las competencias motrices de cada alumno, arrojando parámetros de qué habilidades o qué competencias le faltaban más al alumno.

Una vez identificados los puntos clave del grupo, sus carencias y necesidades, y también las fortalezas, opté por indagar entre las estrategias didácticas, cual fuera más de su agrado, ya que uno de los pilares que sustenta este proyecto, es que el alumno de una forma indirecta, realice el trabajo motriz, pero que sí se integre a la actividad de una forma directa, se olvide de objetivos motrices, pero que se deje envolver por la actividad. Después de realizar una serie, de diferentes estrategias, opte por lo juegos modificados, que ofrecen un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de construir y crear nuevos juegos, además mantendrá la naturaleza del juego deportivo, esto se acoplaba de manera increíble a las necesidades del grupo y al ambiente que yo quería generar entorno a él.

Tengo definido quién y el cómo abordarlo, ahora necesitaba orientar mi trabajo hacia algún lado, no solo es que el alumno se divierta o aprenda divirtiéndose, si no que tenga una finalidad sobre su desarrollo motriz en el caso de los alumnos de este grupo la edificación de la competencia motriz, la cual se entiende como la capacidad del niño para dar sentido a su propia acción, orientación, y regular sus movimientos, comprender los aspectos perceptivos y cognitivos de la producción y control de las respuestas motrices , relacionándolas con los sentimientos que se tienen y la toma de conciencia de lo se sabe lo que puede hacer, y cómo es posible lograrlo, esta parte me encanto, que el alumno sea consciente de lo que tiene, de lo que sabe, lo que puede hacer y cómo lograrlo, se dice muy fácil pero al momento de demostrarlo o ponerlo en práctica es muy difícil de realizar para algunos alumnos, yo observaba que la mayoría no presenta carencias muy marcadas pero no resultan competentes en algunos aspectos motrices.

Ya todo está completo, tengo los individuos para trabajar, tengo la manera de trabajar con ellos y tengo una finalidad palpable dentro y fuera del patio, tenía que diseñar ahora mi planeación, para poderlo adecuar, ya no a mis necesidades ni a la de mis alumnos, si no a las necesidades de la educación básica, en específico a los programas de quinto grado, con esto surgió otra gran laguna, donde podría caber mi propuesta dentro de los programas de este grado, entonces identifique las unidades didácticas y en base a los contenido y aprendizajes esperados decidí aplicarla en el último bloque de este grado, esperando que el tiempo diera cabida a arrojar resultados palpables.

Otra parte importante dentro de esta propuesta es que los juegos modificados, parte de una serie de reglas pero que pueden ser modificadas sobre la marcha, pero estas modificaciones no solo forman parte del trabajo docente, si no también forman parte del trabajo activo del alumno dentro de las sesión, se busca involucrarlo que mejor manera de que el mismo ponga modificaciones que sean más del agrado de la mayoría de los compañeros, claramente el profesor tiene que estar de acuerdo con la aplicación de las reglas presentadas por el alumno, recordemos que en ocasiones toman giros algo bruscos que tenemos que controlar como docentes, una vez involucrado, podrá incluso crear su propio juego pero sin perder de vista el objetivo en el aspecto motriz.

Aunque parezca que este proyecto va más encaminado a que el alumno desarrolle sus propias actividades o que realice las adecuaciones pertinentes a las actividades propuestas por el profesor, no hay que equivocarse, el

objetivo principal es que el alumno por medio de los juegos modificados logre una edificación de la competencia motriz, para eso se plantea que el alumno modifique, pero solo con la intención de que se integre más a la actividad, como el docente ya tiene bien claro el objetivo él tiene que tomar en cuenta el curso de la actividad con las adecuaciones que hagan los alumnos, para llegar al objetivo inicial, que es la competencia motriz, los puntos son claros, que el alumno disfrute la actividad, que se adueñe de ella proponiendo ideas o modificaciones, y que de una manera subliminal, este realizando una actividad que mejore su competencia motriz, esa es el arma clave de esta propuesta, que el alumno en ningún momento sienta el trabajo motriz de lleno sino más bien disfrute las actividades y trabaje divirtiéndose.

Sin embargo también existirán al principio y al final una serie de pruebas para poder palpar si existió un avance o no dentro de las necesidades motrices del grupo, generando así un avance cuantificable de los procesos y progresos de cada alumno o del grupo en general.

Bedoya (s/f) menciona que la competencia motriz incluye conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que, coordinados, permiten al sujeto una práctica autónoma y eficaz, en términos de interpretación y respuesta a las situaciones que propone el medio. Los especialistas en aprendizaje motor consideran que el conocimiento adquirido es un elemento fundamental en la competencia motriz, que capacita al sujeto para aprender más.

Respecto a los juegos modificados Méndez (2011) considera que los elementos estructurales de los juegos motores constituyen los aspectos formales o característicos del mismo, su esqueleto o armazón. Entre otros, el espacio, el tiempo, los jugadores (compañeros y adversarios) la meta, el móvil, las reglas de juego, y en ocasiones, la red, la pared, los implementos y demás utensilios definen la esencia de cada juego. La mayoría de los juegos deportivos han regulado las dimensiones de estas variables pensando en las características del adulto, lo que nos lleva a su necesaria modificación tanto en el ámbito educativo como recreativo. Los alumnos de los centros escolares no son "deportistas de élite bajitos", sino que se encuentran inmersos en procesos de crecimiento y maduración, en pleno desarrollo evolutivo y cognitivo. Por tanto, quizás no sea suficiente con disminuir el tamaño del terreno de juego, las distancias o aligerar el peso del móvil; en determinados casos habrá también que simplificar las reglas de juego y reducir su complejidad, manteniendo la esencia de su naturaleza, de tal forma que el objetivo del juego resulte alcanzable y, a la par, atractivo a los ojos de los estudiantes. No obstante, la simplificación de los elementos estructurales que comparten cada categoría del juego incide también en los aspectos funcionales.

En la construcción de esta investigación se genera el trabajo en la Investigación cualitativa, método estudio de caso, instrumentos: entrevista. Cifuentes (2011) define el estudio de caso de la siguiente manera: es una alternativa para conocer situaciones problemáticas y comprender dinámicas sociales particulares relacionadas con factores de riesgo y alternativas de transformación social. Es útil en situaciones típicas y en pequeños grupos de los que requerimos un conocimiento profundo, sistemático, que permita comprender y contribuir en el mejoramiento de situaciones de vida, al develarlas con las y los participantes. Hemos elegido este método ya que se ha detectado una problemática sobre la competencia motriz y se busca una alternativa de transformación en el grupo de cuarto grado de la primaria en donde realizamos nuestras prácticas profesionales.

También Cifuentes menciona que la entrevista se desarrolla a partir de un dialogo, una conversación intencionada, orientada a objetivos precisos.

CONCLUSION

Todo proceso es difícil, y más cuando se trata del trabajo de un grupo, se requiere la colaboración de todos para poder llegar a un objetivo previamente establecido, obviamente entre más participantes sean, más puntos de vista

son, y probablemente mayores sean los desacuerdos, mas sin embargo el trabajo se tendrá que realizar, siempre he sido de la opinión que los grupos dentro de la educación pública en México son demasiado numerosos para trabajar con las teorías que nos enseñan en las escuelas normales, pero sin embargo el educador físico mexicano es muy capaz de organizar los grupos tal queden a su agrado y poder trabajar en todas las condiciones adversas, no existe ninguna excusa ni para esta propuesta, ni para ninguna otra, todo se puede realizar con trabajo y esfuerzo.

El alumno de la escuela primaria, está necesitado de conocimiento, pero las maneras de proporcionárselo en algunas ocasiones pueden ser poco adecuadas para las necesidades que presente, al momento de dar una clase, tenemos que recordar que hace algunos años nosotros estábamos del otro lado, deseosos de movernos de correr y gritar, recordar las actividades que nos gustaban y eso nos hará reflexionar de lo que estamos haciendo, recuerdo que un compañero una vez dijo, los niños son niños, muchos se rieron pero la frase es fría y clara, como queremos plantear actividades a los alumnos, donde lo primero que les pedimos es que dejen de ser lo que son, como queremos que demuestren habilidades o generen competencias si no tenemos en claro cómo es su forma de pensar, no lo que nos dicen los grandes teóricos, si no lo que recordamos nosotros, muchas veces escuche la pregunta ¿Por qué quieren ser educadores físicos? Y la mayoría de las respuestas eran, para no ser como mi maestro lo fue conmigo, pongámonos del lado del alumno y no nos amedrentemos por el entorno, cubramos sus necesidades pero de una manera que se acorde con lo que son, niños.

BIBLIOGRAFIA

Cifuentes, R. 2011. Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Argentina. NOVEDUC.

Bedoya, D. (s/f). Competencia motriz y conocimiento: un objeto de estudio. Educación física y deporte. Volumen 20 no. 1

Méndez, A. (2011) Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo.

Parlebas, P. (s/f) Problemas teóricos y crisis en la Educación Física. Francia.

Ruiz, L. (s/f) El desarrollo de la competencia motriz en la ESO y su evaluación. Universidad de Castilla La Mancha.

SEP (2002). Orientaciones para las actividades de observación y práctica docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física en los planteles de educación básica. México.

SEP (2002). Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2002. México.

SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular. México.

SEP (2009). Programas de Estudio 2009. Quinto grado de Educación básica Primaria. México.

SEP (2011) Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia. Quinto grado /Primaria. México.

http://portalsej.jalisco.gob.mx/escuela-superior-educacion-fisica/edificacion-de-la-competencia-motriz

Escuela Normal Particular Autorizada "Fray Martín De Valencia".
Etzatlán, Jalisco.

MODELOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Modelo inductivo: alternativa para el logro del aprendizaje significativo en contextos áulicos.

Una sociedad cambia constantemente a través del tiempo, trayendo consigo una serie de exigencias cada vez mayores. El sistema educativo preocupado por estas exigencias por parte de la sociedad establece en planes y programas de estudio los estándares requeridos en los alumnos para poder desarrollarse en esta sociedad cambiante, dichos estándares se logran en el transcurso de la educación básica. Es por eso que a cada docente le compete diseñar diferentes actividades en las que los alumnos logren desarrollar de manera gradual cada uno de estos estándares, para el docente es quien requiere emplear una metodología que conlleve a sus alumnos hacia la construcción de su propio conocimiento.

En el presente documento se abordan diferentes modelos de enseñanza que resultan ser buenas estrategias para los docentes, dependiendo el objetivo cada uno se plantee. Inicialmente se define al aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos, de adquisición de habilidades y estrategias, a través de la cuales el alumno se apropia de actitudes y valores (saber, saber hacer y saber ser y estar).

Posteriormente se abordan algunos modelos de enseñanza que favorece el desarrollo del pensamiento superior y crítico en los alumnos, por ende los modelos de enseñanza son estrategias preescritas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares, es decir, son proyectos empleados para enseñar, en consecuencia los modelos abordados son el inductivo, el modelo de adquisición de conceptos y el modelo de enseñanza directa, los cuales se describen más afondo a continuación.

Finalmente se aborda el modelo inductivo como vinculo para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, en el que ellos mismos construyan y autorregulen su proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades particulares del pensamiento crítico y superior.

El propósito de esta ponencia es conocer algunos modelos empleados en el proceso de enseñanza- aprendizaje; así como los roles que cada uno establece para los actores implicados en éste; proponiendo la aplicación del modelo inductivo para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, a través del cual sean capaces de autorregular su proceso de aprendizaje.

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación básica en México a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones; pero qué es el aprendizaje, se puede comenzar estableciendo que éste es un concepto complejo que tienen distintas acepciones, como lo menciona Shulman (2004) existen diversas formas de concebir el aprendizaje a través de dos grandes líneas, una de ellas lo considera como un proceso de mera adquisición de conocimientos, los cuales están fuera del alumno, es decir, en libros o en la mente del profesor.

Otra línea es la que considera al aprendizaje como un proceso activo de construcción y reconstrucción, de lo que está en el sujeto para interiorizar lo que viene de fuera y ajustarlo a lo que ya hay dentro.

El aprendizaje es un proceso que lleva a cabo el sujeto que aprende cuando interactúa con el objeto y lo relaciona con sus experiencias previas, aprovechando su capacidad de conocer para reestructurar sus esquemas mentales, enriqueciéndolos con la incorporación de un nuevo material que pasa a formar parte del objeto que conoce. Este aprendizaje no se agota en el proceso mental, pues abarca al mismo tiempo la adquisición de destrezas, hábitos y habilidades, así como actitudes y valoraciones que acompañan el proceso y que ocurren en los tres ámbitos: el personal, el educativo formal y el social.

En resumen se puede establecer que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, de adquisición de habilidades y estrategias, a través de las cuales el alumno se apropia de actitudes y valores (saber, saber hacer y saber ser y estar). Las concepciones acerca de lo qué es el aprendizaje pueden ser diversas ya que existe una gran gama de teorías relacionadas con el proceso de aprendizaje del ser humano que lo definen de una manera particular dependiendo el enfoque que cada una de ellas tiene.

El que un sujeto sea capaz de adquirir un conocimiento requiere de un proceso que lo conduzca a adquirir un aprendizaje; por lo tanto el proceso de aprendizaje es muy complejo y requiere atender diversos factores necesarios para que el sujeto se apropie de un conocimiento y cambie su forma de actuar. El constructivismo por su parte, establece que el conocimiento debe ser construido por el alumno mismo y no pasado de una persona a otra, es el alumno quien debe generar sus propios objetivos de aprendizaje y ser capaz de alcanzarlos mediante el autoestudio y la interacción con sus compañeros. Por otra parte, el conductismo establece que el alumno aprende a través de estímulos externos, que le propician una experiencia conllevándolo a modificar su conducta.

Actualmente los planes y programas establecidos por el sistema educativo de México son diseñados a partir de un enfoque socioconstructivista centrando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, brindándole un papel activo dentro del mismo, fomentando el trabajo colaborativo, mientras que el docente adopta un papel de guía y facilitador. Dentro de este mismo proceso es necesario que el docente establezca la metodología adecuada para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y eficiente, en el cual entren en juego la utilización de diferentes modelos que contribuyen al desarrollo de este proceso, donde cada uno de ellos tiene un enfoque y un proceso diferente, dependiendo el objetivo que se persigue. En el siguiente apartado se abordan algunos modelos de enseñanza.

MODELOS DE ENSEÑANZA.

Es necesario que el docente frente al grupo dentro de sus planeaciones utilice algún modelo de enseñanza teniendo en claro los pasos que se sugiere emplear, para lograr los aprendizajes esperados en los educandos es por esto que los modelos de enseñanza son tomados como estrategias prescritas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares; ya que las responsabilidades del docente durante las etapas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza están claramente definidas. (Paul D. Eggen y Donald P.Kauchak 2001).

Un modelo de enseñanza, entonces, es una especie de proyectos para enseñar, pero no puede tomar el lugar de las cualidades fundamentales de un docente, como el conocimiento del tema, la creatividad y la sensibilidad con la gente, un modelo es una herramienta para ayudar a los buenos docentes a enseñar más eficazmente, de tal manera que los modelos propuestos con flexibilidad suficientemente facilitan a los docentes usar su propia creatividad.

Cada modelo posee una estructura diferente debido al propósito para el cual se utiliza, así como el tipo de contenidos que se abordan en el proceso de enseñanza aprendizaje, logrando desarrollar en los alumnos una nueva manera de aprender a aprender; modificando su forma de actuar en los diversos ámbitos de la vida cotidiana siendo capaz de dar solución de manea eficaz, por consiguiente a continuación se dan a conocer algunos de estos modelos.

Modelo inductivo.

Modelo que exige a los alumnos implicarse en una reflexión profunda ya que su principal objetivo es recoger y clasificar la información obtenida en el proceso de investigación para construir categorías y niveles que permitan la estructuración de información para generar una teoría que sirvan para dar explicación a las hipótesis formadas. El alumno en este modelo adopta un papel muy activo e independiente, pudiendo, seleccionar los contendidos, dirigir la marcha del aprendizaje y evaluar la actividad desarrollada, esto debido a que se hace énfasis en los intereses de los alumnos y el desarrollo de su compromiso para llevar a cabo el proceso de experimentación.

Este modelo está basado en la idea de que los alumnos construyan su propia comprensión del mundo en lugar de aprenderlo como una forma previamente organizada. El modelo requiere que los docentes estén capacitados para indagar y guiar el pensamiento del alumno, siendo efectivo para promover altos niveles de compromiso por parte del alumno y aumentar la motivación en una atmosfera de seguridad y apoyo para el aprendizaje.

Dicho modelo requiere que el docente sea quien propicie un clima agradable, en el cual los alumnos se sientan libres de asumir riesgos y ofrecer sus conclusiones. El papel que el docente adopta en este modelo es el de alentar a los alumnos a hacer observaciones e indagar acerca de éstas mediante preguntas. Los ejemplos que el docente emplee deben ser cuidadosamente elegidos para guiar al alumno a su propia compresión del tema.

El modelo inductivo tienen un soporte teórico fundado en los principios del constructivismo, ya que apoya la concepción de que el alumno desarrolla su propia comprensión acerca del mundo, en lugar de obtenerla provista por otros. De este modo ubica al alumno en un lugar central en el proceso de aprendizaje, por lo que los alumnos serán quienes construyan una compresión que tenga sentido para ellos. Asignándole al docente un rol de guía.

Cada modelo posee una serie de metas específicas que permitirán un desarrollo eficaz del mismo, en el modelo inductivo se establecen como metas ayudar a los alumnos a construir una compresión profunda y completa de temas específicos, así como brindarles un rol activo en el proceso de construir su comprensión y ser capaz de establecer relaciones entre los conceptos. En esta última meta se relacionan conceptos a partir de categorías con características comunes, es decir, se establecen los rasgos que definen al concepto mismo que son establecidos por los alumnos a partir de sus habilidades. Es por eso que la facilidad para aprender un concepto está dada por la cantidad de características que los alumnos establecen y hasta qué punto son estas tangibles.

Los alumnos no comprenden conceptos aislados; sino que para comprenderlos conecta el concepto con otros conceptos relacionados. El análisis del concepto es el proceso de describir un concepto en términos de sus características, conceptos relacionados, ejemplos y definición. La definición ayuda a conectar el concepto con una clase mayor de la cual es miembro en consecuencia para que la enseñanza de conceptos sea más eficaz es necesario que el docente planteé los mejores ejemplos posibles, en los cuales los alumnos puedan identificar y observar las características del concepto.

Una vez que los alumnos analizaron y establecieron un número adecuado de características factibles se da paso a la relación entre conceptos a partir del establecimiento de principios, generalizaciones y reglas académicas. Los principios se establecen a partir de las relaciones de los conceptos aceptadas como validad o verdaderas para todos los casos conocidos. Mientras que las generalizaciones se establecen de acuerdo a las relaciones de los

conceptos con excepciones, donde se describen patrones que tienen excepciones, por eso a diferencia de los principios, las generalizaciones tienen obvias excepciones. La importancia de comprender la diferencia entre principios y generalizaciones ayuda a los alumnos a pensar acerca de la validez de las diferentes afirmaciones. Esta validez y evaluación son habilidades básicas de pensamiento crítico.

PENSAMIENTO CRITICO		
Se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos o afirmaciones que el sujeto acepta como verdadera en el contexto de la vida cotidiana. Este pensamiento se basa en valores intelectuales que tratan de ir más allá de opiniones particulares, por lo que requiere de claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad.		
Habilidades que desarrolla.		
Interpretación	**Análisis**	**Evaluación**
Comprensión y expresión del significado o relevancia de una amplia variedad de experiencias, juicios, reglas o criterios.	Identificación de las relaciones de inferencias reales y supuestas entre enunciados, preguntas o conceptos que tienen como propósito expresar un juicio, información u opiniones.	Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, o experiencia de una persona.
Inferencia	**Explicación**	**Autorregulación**
Identificación y aseguración de los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis que se desprendan de los datos, evidencias principios o juicios.	Presentación panorámica completa de los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente.	Monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades y de los resultados obtenidos.

Como es posible observar el pensamiento crítico favorece en los alumnos el desarrollo de diferentes habilidades descritas en la tabla anterior, las cuales siguen un orden lógico para poder desarrollarse favorablemente en los alumnos.

Todo modelo requiere de una planificación adecuada para ser aplicado con eficacia, la planificación del modelo inductivo conlleva tres pasos esenciales, inicialmente se identifican los temas del contenido a enseñar los cuales pueden ser extraídos de diferentes fuentes como libros, planes y programas o de la misma mente del docente. Una vez identificados los temas a abordar, se establecen y especifican la metas, lo cual requiere que se explique que se quiere que los alumnos pueden ser capaces de decir o de hacer, dichas metas deben de ser claras, debido a que son cruciales para proporcionar el marco teórico para el pensamiento del docente, mientras guía las construcciones del tema por parte de los alumnos. Los docentes deben ser lo más precisos posibles con respecto a sus temas, para guiar con eficacia el pensamiento de sus alumnos.

La planificación del pensamiento significa que los docentes estén conscientes de que los alumnos requieren observar, comparar, buscar patrones, generalizar, predecir y explicar mientas "construyen" activamente su compresión del tema. Finalmente el docente selecciona los ejemplos necesarios para abordar la enseñanza de conceptos, los cuales pueden ser simples o exigentes según sea la meta propuesta, algunas de las formas que favorecen la ilustración de los ejemplos seleccionados son, realidad que son demostraciones y actividades tangibles para mostrar una realidad. Otras formas son las imágenes, ya que muchas de la veces no se puede estar en

contacto directo con el objeto de estudio, éstas deben acercarse lo más posible a la realidad. Mientras que también resulta favorable el uso de modelos que posibilitan la visualización de lo que no se puede observar directamente. Sea cual sea la forma que se emplee el docente debe estar consciente de lo que cada una de ellas favorece y cuál es la más adecuada para lograr la meta propuesta.

El modelo descrito anteriormente es una estrategia eficaz para la enseñanza de conceptos que permitan llegar al establecimiento de generalizaciones, principios y reglas académicas que posibiliten el desarrollo del pensamiento del nivel superior y crítico en los alumnos.

Modelo de adquisición de conceptos.

Este modelo es una estrategia de enseñanza inductiva, diseñado para ayudar a los alumnos de todas las edades a reforzar su comprensión de los conceptos y practicar la exanimación de hipótesis. Además, es útil herramienta para ofrecer a los alumnos experiencias con el método científico y particularmente con la pruebas de hipótesis, experiencias que a menudo son difíciles de brindar en áreas de contenido diferentes de las Ciencias.

Las metas de este modelo son , identificar los temas que se pueden ensañar con este modelo, preparar una lista de ejemplos que ilustren el concepto eficazmente, hacer una secuencia de ejemplos para promover el pensamiento crítico; implementar clases usando dicho modelo y por último evaluar la compresión y el desarrollo del pensamiento analítico en el alumno (P.Kauchak, 2001).

Para un buen desarrollo de este modelo es necesario que se genere una estructura social en la cual el alumno se sienta libre de pensar y de probar sus ideas sin miedo a la crítica y al ridículo. Mientras que el docente debe crear el clima adecuado brindándoles confianza a los alumnos, al mismo tiempo que los incita a enunciar su pensamiento en forma de hipótesis que posteriormente aceptara o no y explicara el porqué de su decisión.

La planificación de este modelo requiere en un primer momento identificar el tema, que en este caso será un concepto. Una vez identificado se deben establecer metas claras para poder proseguir con la selección de ejemplos organizados en una secuencia que permitan a los alumnos la adquisición del concepto y al mismo tiempo desarrolle un pensamiento crítico.

El modelo adquisición de conceptos se desarrolla en 5 etapas. La primera de ellas es la presentación de ejemplos que ilustren el concepto y a partir de las cuales se generen hipótesis. La segunda etapa es el análisis de la hipótesis; la tercera es el cierre, en la que los alumnos analizan ejemplos para llegar a una definición y por último, la etapa de aplicación se generan nuevos ejemplos y se analizan a partir de la definición formada.

Por lo general todo proceso debe ser evaluado para saber si fue productivo o no. En este modelo la evaluación se genera a partir de dos aspectos, se evalúa la compresión de los conceptos, es decir, si se llevaron a cabo las siguientes líneas, búsqueda y determinación de nuevos ejemplos, identificación de las características del concepto, el establecimiento de relaciones con otros conceptos y la definición del concepto. Una vez que se evaluó la compresión de los conceptos se abre un camino para la evaluación de habilidades del pensamiento crítico ya que ésta depende de la anterior, la cual puede ser difícil de evaluar a través de un formato escrito ya que es más cualitativa.

Modelo de enseñanza directa.

Este modelo es una estrategia centrada en el docente, que emplea la explicación y modelación de conceptos y habilidades combinando la práctica y la retroalimentación. Este modelo se desarrolla a en cuatro etapas, la primera

de ellas es la introducción en la que se exploran los conocimientos previos de los alumno permitiéndoles comprender el nuevo contenido. Posteriormente se encuentra la etapa de la presentación en la que el nuevo contenido es explicado y modelizado por el docente. Enseguida entra en acción la práctica guiada que propicia a los alumnos la aplicación del nuevo contenido.

Y por último, se aborda la etapa de la práctica independiente en la que los alumnos transfieren el contenido o la habilidad a la práctica. Este modelo a pesar de estar centrado en el docente favorece el trabajo por observación de lo que otros hacen como lo establece Lev Vygotsky que conlleva a los alumnos a trabajar cada vez de manera más independiente. Basándose en trabajos escritos por Lev Vygotsky este modelo adquiere dos conceptos que le son relevantes, el primero de ellos es la noción del andamiaje, que se refiere al apoyo que permite a los alumnos realizar una habilidad.

Un segundo concepto importante se denomina zona desarrollo próximo, que es la etapa del proceso en la cual el alumno todavía no puede resolver un problema o realizar una habilidad por sí mismo pero puede hacerlo con el apoyo del docente. Estos dos conceptos son importantes en el desarrollo de la enseñanza directa y están presentes durante la aplicación de la misma.

Como es posible observar cada uno de los modelos presentados anteriormente tienen una forma peculiar de desarrollarse y aplicarse, cada uno se plantea metas distintas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo el modelo inductivo tiene una visión constructivista del aprendizaje ya que enfatiza el rol activo que el alumno adquiere para construir su propia comprensión del tema, mientas que el modelo de enseñanza se deriva de la teoría del aprendizaje por observación y del trabajo de Lev Vygotsky ya que emplea la practica guiada y la practica independiente de los alumnos. Por su parte, el modelo de adquisición de conceptos se apoya en la aprobación de hipótesis que permitan a los alumnos desarrollar el pensamiento de nivel superior y crítico

Dichos modelos tiene como propósito enseñar a los alumnos diferentes conceptos, lo que los hace diferentes es el fin que cada uno de ellos tiene establecido, así como el rol que toma el docente y el alumno en el desarrollo de dichos modelos. Dentro del modelo inductivo el docente tiene un rol de guía y los alumnos adquieren un rol activo y son ellos quienes llegan a construir el proceso de aprendizaje. Mientras que en el modelo de adquisición de conceptos el docente guía el proceso y ayuda a los alumnos a enunciar y analizar hipótesis. Por su parte, en el modelo de enseñanza directa el docente es quien dirige el proceso y es él quien presenta inicialmente a los alumnos la información requerida.

Cada modelo desarrolla en los alumnos diferentes aspectos, en el modelo inductivo favorece en los alumno una reflexión profunda acerca del tema que se le presenta llevándolo así al desarrollo de un pensamiento del nivel superior y crítico. Al aplicarse un modelo de adquisición de conceptos los alumnos adquieren la capacidad de enunciar y probar hipótesis de un mismo tema guiándolos al desarrollo del pensamiento superior y crítico. Mientras que el modelo de enseñanza directa los alumnos adquieren habilidades y aprenden a trabajar de una forma más independiente.

El punto en común que se encuentra entre estos modelos de enseñanza es que los tres son estrategias que se enfocan en la enseñanza de conceptos y el desarrollo del pensamiento superior y crítico de los alumnos, aunque para lograrlo cada uno siga un proceso distinto.

Vinculación del modelo inductivo con el aprendizaje significativo.

Un ser humano aprende mediante procesos de activación y motivación que ponen en marcha el proceso mediante el cual se procesa diferente información, misma que es reconstruida de manera personal a través de las

estructuraras cognitivas que cada sujeto dispone a partir de lo que ya conoce. Pero también es posible aprender en un contexto determinado e interactuando con otras personas.

En el plan de estudios 2011 de la educación básica en México se establece en uno de sus principios pedagógicos que el centro y referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, ya que desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollando habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, e innovar.

Cada uno de los alumnos cuenta con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que los rodea y las expectativas de su comportamiento. Conocer todos los componentes del contexto de los alumnos es un punto central para el docente ya que a partir del conocimiento de los mismos será posible generar un ambiente adecuado que acerque a los estudiantes al conocimiento significativo y de interés.

Como es de observarse el sistema educativo establece un enfoque diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su principal objetivo es lograr formar alumnos competentes capaces de actuar en cualquier contexto y dar solución a diversas problemáticas de una forma eficaz y eficiente, donde cada alumno construya su propio conocimiento y sea capaz de aprender de manera autónoma a lo largo de su vida. Es por esto que se plantea en los programas de educación básica el desarrollo de proyectos didácticos construidos a partir de los aprendizajes esperados establecidos en cada una de la asignaturas, permite a los alumnos investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás, y probar nuevas ideas.

Así mismo dentro de estos propósitos establecidos en planes y programas de educación básica se pone mayor énfasis en lograr en los alumnos un aprendizaje significativo que construyan por sí mismos. Pero para lograr este tipo de aprendizaje se requiere conocer qué es y qué elementos se necesitan para llegar a él.

Es importante comenzar por definir qué es el aprendizaje significativo. Éste es el proceso a través del cual una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (Ausubel, 1983) Este aprendizaje se logra mediante actividades que el estudiante pueda realizar y que le brinden cierta satisfacción cuando las realice, pero sobre todo, que se relacionen con lo que aprende y con su propia experiencia, de modo que integren experiencias de aprendizaje.

David Ausubel psicólogo educativo, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Es por eso que para que se produzca un aprendizaje significativo se requiere una predisposición por parte del alumnos para aprender de manera significativa, además de que el material que se utilice sea potencialmente significativo, con significado lógico que permita al alumno relacionarlo con su estructura cognitiva de manera arbitraria y no arbitraria.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

Dentro del aprendizaje significativo Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje, de representaciones, de conceptos y de proposiciones. En el aprendizaje de representaciones, el individuo atribuye significado a símbolos (verbales o escritos) mediante la asociación de éstos con sus referentes objetivos. Esta es la forma más elemental de aprendizaje y de ella van a depender los otros dos tipos. Mientras que el aprendizaje de conceptos es, en cierto modo, también un aprendizaje de representaciones, con la diferencia fundamental que ya no se trata de la simple asociación símbolo - objeto, sino símbolo - atributos genéricos.

Es decir, en este tipo de aprendizaje el sujeto abstrae de la realidad objetiva aquellos atributos comunes a los objetos que les hace pertenecer a una cierta clase; por último, en el aprendizaje de proposiciones no se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados sino de ideas que resultan de una combinación lógica de términos en una sentencia.

Como es posible rescatar el aprendizaje significativo brinda al alumno un papel activo, al mismo tiempo que parte de sus conocimientos previos, conduciendo a los alumnos a analizar, asimilar, acomodar y adaptar nuevos conceptos, a través de un proceso de exploración, comparación, enunciado y comprobación de hipótesis, para llegar a un equilibrio, donde la estructura cognitiva previa se relacione con la nueva construyendo así su propia compresión del tema.

Es posible lograr un aprendizaje significativo a través del empleo del modelo inductivo ya que ambos están estrechamente relacionados. Inicialmente ambos son empleados para la enseñanza de conceptos, además, se enfocan en el desarrollo del pensamiento crítico y de nivel superior en los alumnos a través de los cuales sean los mismos alumnos quienes construyan su propia comprensión del mundo en lugar de aprenderlo como forma previamente organizada.

Otra característica en común es que tanto el modelo inductivo como el aprendizaje significativo promueven el trabajo colaborativo, y el compromiso por parte del alumno al motivarlos en una atmósfera de seguridad y apoyo para el aprendizaje. Mientras que el docente en ambos casos adopta un papel de guía, ya que es él quien crea el ambiente adecuado para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo inductivo comienza con la identificación de temas a abordar, las cuales necesariamente deben de ser lo más apegadas a la realidad, deben ser claras y principalmente deben ser funcionales y significativas para los alumnos. Una vez establecidas claramente las metas que se persiguen se genera una situación problemática, empleando ejemplos claros y precisos que permitan a los alumnos identificar las características del concepto que se quiere que comprendan. En esta etapa el docente debe ser hábil para plantear ejemplos y cuestionar constantemente a los alumnos rescatando así los conocimientos previos de los mismos lo que le permitirá guiar la actividad hacia la dirección correcta.

Mientras más ejemplos se empleen de manera eficaz los estudiantes podrán ir identificando las características pertenecientes al concepto. Dichos ejemplos deben ser presentados utilizando material potencialmente significativo que tengan un significado lógico y real para los alumnos, esto favorece la observación, asimilación y acomodación de la nueva información que ingresa a las estructuras cognitiva previas existentes en ellos.

Los estudiantes analizan los ejemplos presentados por el docente, identificando progresivamente una serie de características específicas del concepto, posteriormente las incorporan a sus estructuras cognitivas existentes para poder establecer principios o generalizaciones entre conceptos; cuando los alumnos distinguen las diferencias entre principios y generalizaciones mejora su capacidad de argumentar y dar validez a sus conclusiones, las cuales son habilidades básicas del pensamiento crítico.

Una vez que los alumnos participaron activamente en el proceso de la actividad y con el constante cuestionamiento por parte del docente, ellos reflexionan cada vez más la información que se les presenta, misma que vinculan con sus conocimientos previos; así una vez que se asimiló y acomodó la información adquirida se llega a una adaptación, donde sus conocimientos previos y los nuevos se reestructuran o modifican, lo que le permite al alumno construir su propia comprensión del tema.

Como es posible observar en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario que el docente tenga conocimiento de los distintos modelos de enseñanza que puede utilizar para desarrollar su práctica; debido a que son una especie de proyectos que permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento, al mismo tiempo que desarrollan habilidades que les serán de gran ayuda para actuar dentro de una sociedad.

El modelo inductivo resulta una gran herramienta para la enseñanza de conceptos, lo mismo sucede con el aprendizaje significativo donde el alumno construye su propia comprensión del tema, vinculando sus saberes previos con los nuevos a través de sus estructuras cognitivas. Ambos asignan al alumno un rol activo mientras que consecuentemente el docente adquiere un papel de guía, ya que es él quien crea el clima y situación adecuada para desarrollar la actividad, además de ser quien constantemente cuestione a los alumnos guiándolos hacia el objetivo establecido, y al mismo tiempo fomenta en ellos una reflexión más profunda del tema.

Se puede concluir estableciendo que el planificar y aplicar el modelo inductivo desarrolla en el alumno un aprendizaje significativo, al cual él le encuentre un sentido lógico y le sea funcional para actuar y desarrollarse en el medio en el que vive. Además, de ser una buena alternativa para lograr formar alumnos con un pensamiento crítico, capaces de establecer principios y generalizaciones y al mismo tiempo ordenar su pensamiento y expresarlo de la manera más adecuada.

Pero no basta con tener un amplio conocimiento de éste y otros modelos de enseñanza, sino que es necesario que el docente sea hábil para establecer metas claras, seleccionar los ejemplos de los cuales partir y dar a conocer el tema, y sobre todo saber cuestionar constantemente a los alumnos para que por sí mismos lleguen al objetivo establecido y vayan más allá de lo que se les propone, siempre teniendo presentes los aprendizajes esperados planteados para los educandos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo.* México: TRILLAS.

CURRICULAR, D. G. (2011). *PLAN DE ESTUDIOS 2011.* MÉXICO: SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Lerín, M. Á. (2011). Español. En D. C. Curricular, *Programas de Estudio 2011* (págs. 28-29). México, D.F: Secretaría de Educación Básica .

P.Kauchak, P. D. (2001). *Estrategias Docentes .* México: Fondo de Cultura Economica.

http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf. Recuperado 12/11/2013.

http://cmapspublic2.ihmc.us/rid%3D1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf. Recuperado 11/11/2013

http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf. Recuperado 12/11/2013

http://delegacion233.blogoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf.Recuperado 13/11/2013

http://peremarques.pangea.org/actodidaprende.htm. Recuperado 14/11/2013

http://www.slideshare.net/wzapata13/el-proceso-de-aprendizaje. Recuperado 11/11/2013

http://ocw.uv.es/ocw-formacio-permanent/2011-3-20_PROCESOS_Y_ESTRATEGIAS_APRENDIZAJE.pdf. Recuperado 12/11/2013

La lectura interactiva de cuentos: Un medio para el desarrollo de la inteligencia lingüística.

Delgadillo Mejía Verónica Araceli y Hernández Lomelí Chantal Anahí

Escuela Normal Particular Autorizada "Instituto América"

Resumen

El proyecto de investigación que se presenta tiene como objetivo comprender la forma en que la lectura interactiva de cuentos promueve el desarrollo de las capacidades claves del lenguaje en niños de edad preescolar, cuando se involucra en esta actividad a los padres de familia y se procura una intervención pedagógica continuada y consistente.

El objeto de estudio se abordará con un enfoque cualitativo con base en la metodología de la investigación evaluativa. El proyecto se organiza en tres dimensiones: la primera y segunda para analizar la participación de los padres de familia y educadoras respectivamente en la lectura de cuentos; y la tercera para describir el desarrollo de las capacidades clave del lenguaje de los niños en dos momentos, como diagnóstico previo a la intervención y al final del ciclo escolar para identificar sus avances en el dominio de dichas capacidades.

Introducción

Estar en contacto con los niños de edad preescolar y observar su peculiar manera de disfrutar la lectura de un cuento, de reír al escuchar el ritmo de una canción o rima mientras un adulto les lee, son el mejor aliciente para despertar la curiosidad de los investigadores educativos para intentar comprender las repercusiones que esta placentera actividad produce en su desarrollo.

El proyecto que se presenta pretende la promoción de la lectura en dos espacios significativos para los niños pequeños: la familia y el jardín de niños; así como la interacción con los adultos que son la fuente de su seguridad emocional: sus padres o tutores y la educadora.

El desarrollo de la inteligencia lingüística de los niños que han sido dotados de aptitudes destacadas en sus capacidades clave del lenguaje, como el de aquellos cuyo dominio se encuentra en otra inteligencia, puede verse favorecido cuando los adultos generan un ambiente propicio, cálido y afectivo para la lectura en el que tiene lugar la confianza para externar las ideas y sentimientos generados a partir de los textos compartidos.

En esta perspectiva se fundamenta el proyecto de investigación que se presenta, mismo que se inserta en la temática de este Congreso: Sujetos y procesos de formación pues el objetivo principal se centra en evaluar la eficacia de la lectura interactiva de cuentos en el desarrollo de las capacidades lectoras de los niños de entre 4 y 6 años de edad.

Contexto del estudio

El presente proyecto de investigación se desarrolla en el Jardín de niños del Instituto América, escuela de carácter privado fundada por las Hermanas Siervas de Jesús Sacramentado el 8 de diciembre de 1927.

Esta institución ofrece los niveles de educación básica, media superior y superior, la primera se imparte en el turno matutino; el bachillerato en ambos turnos y en el vespertino las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.

Desde su fundación el Instituto América se estableció en la zona centro de la ciudad de Guadalajara, en la calle de Galeana 346; sector que se caracteriza por la actividad comercial en donde aún se pueden localizar en menor proporción, edificios de uso residencial.

En el presente ciclo escolar 2013- 2014 el preescolar atiende a 57 niños de entre 3 y 6 años de edad distribuidos en cuatro grupos, uno de 1er grado, dos de 2º y uno de 3º; a cargo cada uno respectivamente, de una Licenciada en Educación Preescolar.

El programa educativo institucional se sustenta en la normatividad oficial para este nivel, el Programa de Estudio 2011 (PE)(SEP, 2011), currículo diseñado con base en el enfoque por competencias, mismo que se complementa con actividades de apoyo al aprendizaje: música, educación física, computación e inglés; con una jornada diaria de 4 hrs. 30 minutos.

Situación problemática

En el Instituto América la alfabetización formal se inicia desde el preescolar, aun cuando no forma parte de las competencias del perfil de egreso oficial que los niños lean y escriban de manera convencional y autónoma al concluir este nivel, la mayoría de los alumnos logra este aprendizaje al terminar el 3º en esta institución. La enseñanza de la lecto-escritura comienza en primer grado mediante actividades lúdicas que se completan con ejercicios en el cuaderno y el libro de texto que ponen a los niños en contacto con el trazo e identificación de las letras. Esta forma de trabajo reduce las oportunidades de los pequeños para involucrarse en situaciones variadas en las que interactúen con diversos portadores de textos y para participar en experiencias en torno a la lectura de cuentos conforme al enfoque pedagógico del PE (SEP, 2011); lo que limita sus posibilidades para formarse como lectores, así como para el desarrollo de sus capacidades del lenguaje.

En cada uno de los grupos, se aprecian alumnos que muestran diversidad de aptitudes para las actividades del lenguaje que promueven las educadoras, algunos de ellos participan en experiencias de expresión oral y escrita con relativa facilidad, mientras que otros permanecen en silencio y muestran poco interés para involucrarse en ellas, factor que interfiere en su proceso de desarrollo de las capacidades clave necesarias para alcanzar un dominio de la lecto –escritura. En el PE (SEP, 2011) se afirma que los pequeños se incorporan al Jardín de Niños llegan con conocimientos previos sobre la función y uso de la cultura escrita como resultado de las experiencias que viven en su contexto familiar y social, además se sostiene que: "Aunque en los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales relacionadas con ritmos desarrollo y también, de manera muy importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia"(SEP, 2011, p.42).

Mejorar el nivel de desempeño en las competencias lectoras en la población mexicana para alcanzar los estándares internacionales establecidos por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) es una preocupación de la política educativa en nuestro país en todos los niveles de gobierno. Con la intención de hacer una contribución en este sentido y de coadyuvar en la formación de niños lectores, la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) ha distribuido en las instituciones de educación básica del estado la antología "Cuéntame: lecturas para todos los días" cuyo propósito es involucrar a los padres de familia y educadoras en el fomento del hábito de la lectura en los pequeños que cursan el tercer grado de preescolar y primero de primaria.

El libro se acompaña de una guía para los docentes con sugerencias didácticas para orientar el trabajo en torno al contenido de los géneros literarios que contiene. Sin embargo, a pesar de que en el Jardín de Niños del Instituto América se cuenta con este recurso didáctico se carece de un trabajo sistemático con este texto que favorezca el cabal cumplimiento de su propósito. Hasta el ciclo escolar 2012- 2013 los ejemplares de la antología "Cuéntame: lecturas para todos los días" se entregaron a los padres de familia para que hicieran las lecturas con sus hijos en casa, pero sin un seguimiento por parte de las educadoras.

La participación de los padres de familia en el proceso de alfabetización de sus hijos, se limita en la mayoría de las ocasiones al apoyo para cumplir con las tareas que les asignan las educadoras, tales como realizar actividades y ejercicios en sus cuadernos y libro de texto. Los resultados de diversos estudios entre ellos los realizados por Taylor "(...) analizan las formas en las que un grupo de familias de clases media promueven el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños a través de experiencias cotidianas de la vida familiar" (citado por Villalón, López, Silva y Lobos, s.f., p. 3) y los de Wells y Thorndike (citados por Hohmann y Weikart, 1999) concluyeron que los niños a quienes sus padres les leían con mayor frecuencia desde edad temprana obtenían los puntajes más altos en pruebas de lectura y se convertían en mejores lectores.

Por lo antes expuesto se abordará la problemática de la participación en lectura interactiva de los cuentos de la antología SEJ "Cuéntame: lecturas para todos los días" por parte de los padres de familia en casa y de la intervención pedagógica de las educadoras en el Jardín de Niños como medio para favorecer las capacidades clave de la inteligencia lingüística en los niños de 4 a 6 años.

Planteamiento del problema

Con base en la situación problemática descrita se plantean tres dimensiones del problema de investigación: la primera dimensión se centra en el rol de los padres de familia como promotores de la lectura empleando como herramienta el libro "Cuéntame: lecturas para todos los días"; en torno a la cual se construyó la pregunta:¿Cómo es la participación de los padres de familia en la lectura de cuentos?

La segunda se relaciona con la práctica pedagógica de las educadoras en la *lectura interactiva* de cuentos a los niños de entre 4 a 6 años que asisten al Jardín de Niños del Instituto América con la intención de describir la influencia de su intervención en el desarrollo de las capacidades clave de la inteligencia lingüística de sus alumnos. Al respecto se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo es la participación de las educadoras de 2º y 3º en la lectura interactiva de cuentos?

Finalmente, la tercera dimensión del estudio se centra en el proceso de desarrollo en los niños: ¿Cómo se desarrollan las capacidades clave de la inteligencia lingüística en niños entre los 4 y 6 años de edad con la lectura interactiva de cuentos con la participación de los padres de familia y la intervención de las educadoras?

Objetivos:

General:

1 – Evaluar con un enfoque cualitativo, la eficacia de la lectura interactiva de cuentos con la participación de los padres de familia y de las educadoras en el desarrollo de las capacidades clave del lenguaje de la inteligencia lingüística de los niños de 4 a 6 años del Jardín de Niños del Instituto América.

Particulares:

1.-Describir la participación de los padres de familia en la lectura de cuentos a sus hijos al emplear de forma sistemática el libro "Cuéntame: lecturas para todos los días".

2.- Describir la participación de las educadoras de los grupos de 2º y 3ºen la lectura interactiva al emplear de forma sistemática el libro "Cuéntame: lecturas para todos los días".

3.- Describir el desarrollo de la inteligencia lingüística de los niños de 4 a 6 años en las capacidades clave: a) Narración y relato de historias, b) Lenguaje descriptivo e informativo y; c) Uso poético del lenguaje y juegos de palabras con la lectura interactiva de cuentos.

Antecedentes

En la revisión del estado del arte se han localizado hasta el momento las siguientes investigaciones en relación con el objeto de estudio:

- La investigación de González (2004) se centra en el análisis de la estructura narrativa en niños de 3 a 5 años de edad. La metodología consistió en la narración libre mediante dos producciones, en la primera se solicitó a los pequeños que narraran una historia y en la segunda se les proporcionó un cuento con imágenes y letras. Los resultados encontrados permitieron a la autora concluir que en el desarrollo de la competencia narrativa de los niños el factor que influye en la estructura narrativa que logran en sus historias, es la edad. La metodología empleada así como las categorías de análisis serán consideradas en el diseño de investigación de este proyecto.

- La tesis doctoral de Valero (2007) tiene como finalidad evaluar la competencia intelectual, de los alumnos de educación primaria de la institución en donde tuvo lugar el estudio, con base en la teoría de las Inteligencias múltiples. El objetivo es contrastar los resultados que se obtengan con los niños de primaria con los expuestos por Gardner quien trabajó con niños más pequeños, empleando los instrumentos diseñados por este autor. Las adaptaciones hechas por Valero (2007) para la obtención de puntajes en el Inventario para la evaluación de la inteligencia lingüística y a la lista de comprobación de estilos de trabajo de Gardner se emplearán para la evaluación de los sujetos de esta investigación.

Marco referencial

El proceso de desarrollo y la evaluación de las capacidades clave del lenguaje pueden ser abordados desde diferentes enfoques teóricos como los expuestos por Valero (2007) quien distingue tres enfoques teóricos que plantean distintas formas de conceptualizar la inteligencia y evaluarla: a) psicométrico b) procesamiento de la información y c) contextos naturales.

El enfoque psicométrico tiene su origen en el siglo XX, cuando Alfred Binet diseñó su test de inteligencia con el cual se puede conocer el Coeficiente Intelectual de la persona a partir de su desempeño en una serie de destrezas lingüísticas y lógico- matemáticas. En esta postura de agrupan otras pruebas estandarizadas que se caracterizan por plantear preguntas con opción múltiple en los que solo una respuesta es "correcta". Este tipo de instrumentos descarta la posibilidad de considerar el contexto en el que se desenvuelve la persona.

El enfoque del procesamiento de la información, recurre a la aplicación de pruebas en las que se somete al individuo a la elaboración de modelos procesuales. La naturaleza humana sostiene Valero (2007) se concibe desde la capacidad para procesar información en el que se produce la codificación, el almacenamiento, la organización y la recuperación de la misma. La inteligencia contempla tres elementos básicos: a) el conocimiento específico, b) las estrategias generales del aprendizaje y la resolución de problemas y, c) las capacidades metacognitivas.

La oposición de Gardner al empleo de las pruebas estandarizadas dio origen a la teoría de las Inteligencias Múltiples y a su propuesta para evaluarla en contextos naturales, en entornos relevantes para el individuo y con base en la resolución de situaciones problemáticas cotidianas, condiciones que favorecen el que las tareas cobren un significado para quienes las realizan.

Los argumentos de Gardner citado por Gardner, Feldman y Krechevsky (2000) contra del empleo de los instrumentos psicométricos se sustenta en que estos miden la inteligencia a partir del desempeño del individuo en un reducido número de habilidades, lo que deja sin oportunidad de éxito a quienes tienen otro tipo de aptitudes, así mismo se quedan sin evaluar otros rasgos que entran en juego en la resolución de problemas. Afirma también que los test de inteligencia están sesgados culturalmente pues dejan fuera a las minorías que no están relacionadas con el tipo de lenguaje empleado por la cultura dominante. De esta forma Gadner define la inteligencia como:

la "capacidad de resolver problemas o hacer productos valorados por una sociedad". Según la teoría MI, todos los individuos poseen, al menos, en distintos grados, siete áreas de intelecto, que funcionan de manera relativamente independiente. Son las siguientes: las capacidades verbales y lógico-matemáticas que se encuentran en la mayoría de los tests de inteligencia; las aptitudes musicales, espaciales y cinestésicas, y las capacidades intrapersonales e interpersonales relacionadas con la comprensión de uno mismo y de los demás. No hace mucho, Gardner añadió una presunta octava inteligencia, la del naturalista, caracterizada por la fascinación ante el mundo natural. (Gadner, et al., 2000, p. 33).

La preocupación de Gardner por la tendencia a recurrir a los tests estandarizados para evaluar la inteligencia de los niños en edad preescolar en el ámbito académico, lo llevó a desarrollar el Proyecto Spectrum en colaboración con Feldman, que consiste en la propuesta de un currículum y de otras formas de evaluación alternativas.

Para enmarcar la postura teórica del Proyecto Spectrum, Gadner, et al. (2000) hacen referencia a dos posturas teóricas opuestas a la suya, una es la psicométrica que "se construye sobre la creencia de que la inteligencia es un rasgo innato, general y relativamente inmutable que puede cuantificarse" (p. 27) empleando los test. La otra postura es la teoría de Piaget quien define a la inteligencia como el proceso de construcción de una serie de estructuras mentales que el individuo va conformando en su interacción con el medio. En la evolución de la inteligencia para Piaget todas las personas pasan por una serie de etapas que se caracterizan por la aparición de funciones intelectuales cualitativamente diferentes conforme se avanza en edad. Por estas razones su teoría es considerada por Gardner, et al. (2000) como evolucionista y universal.

Feldman aportó al proyecto Spectrum una postura epistémica distinta a la que denomina "teoría no universal" cuya premisa principal es que los seres humanos alcanzan distintos niveles "dominios" en las actividades que realizan, en este sentido reconoce la naturaleza evolutiva de la inteligencia, pero sostiene que no es universal; argumenta que todas las personas logran un pensamiento abstracto que les permite enfrentarse con éxito a la tarea, pero no todas muestran el mismo grado de competencia en ella.

La teoría "no universal" explica que los niños transitan por una serie de niveles de dominios o conjuntos de conocimientos inician con los *universales* como la permanencia del objeto, a los *panculturales* como el lenguaje, a los *culturales* que es el caso de las destrezas básicas de lectura y escritura, los *basados en disciplinas* como la física o psicología, a los *idiosincrásicos* como la física cuántica o la psicología clínica *y único* que implica el trabajo creativo y supera los límites conocidos de un dominio como el descubrimiento de un nuevo planeta.

Desde esta perspectiva se comprende que en el ámbito educativo no puede esperarse que todos los niños alcancen los mismos niveles de dominio al mismo tiempo ni en el mismo grado. Su progreso está vinculado a las experiencias a las que se enfrenta y a la variedad de oportunidades para poner en juego su potencial. Cada niño tiene aptitudes e inclinaciones hacia determinados hacia uno o varios dominios

Consideramos que las teorías de las Inteligencias múltiples de Gardner y la no universal de Feldman, constituyen un marco de referencia pertinente para abordar el objeto de estudio y con ello alcanzar el objetivo de la investigación que pretende describir la manera en que la lectura interactiva de cuentos con la participación de padres de familia y educadoras, representa una oportunidad para que los adultos descubran las aptitudes destacadas y los distintos niveles de dominio de los niños de 4 a 6 años en sus capacidades clave de la inteligencia lingüística y por medio del análisis de esta experiencia reconozcan el grado cualitativo de avance en su nivel de dominio.

Definición de términos

Santamaría (2001) define la *lectura interactiva* de cuentos como: "Comunicación directa entre el narrador y la audiencia en la cual se insertan preguntas, inferencias y comentarios espontáneos, que también invitan a la discusión y activa el conocimiento previo de los niños en edad preescolar" (p. 8)

Las capacidades clave para Gadner, et al. (2000) son las que se consideran esenciales para realizar tareas propias del dominio en cuestión, en el caso del lenguaje éstas son:

Narrativa inventada y relato de cuentos

- Utiliza la imaginación y la originalidad al contar historias.
- Disfruta escuchando o leyendo cuentos.
- Manifiesta interés y habilidad en el diseño y desarrollo de argumentos, la elaboración y motivación de los personajes, las descripciones de ambientes, escenas o estados de ánimo, la utilización de diálogos, etcétera.
- Muestra capacidad interpretativa o instinto dramático, con estilo característico, expresividad o la capacidad de representar diversos papeles.

Lenguaje descriptivo e informativo

- Proporciona informes precisos y coherentes de acontecimientos, sentimientos y experiencias (por ej., utiliza la sucesión correcta y un nivel de detalle adecuado; distingue los hechos de las fantasía).
- Facilita nombres y descripciones precisas de su entorno.
- Manifiesta interés por explicar cómo funcionan las cosas y por describir un procedimiento.
- Desarrolla una argumentación o indagación lógica.

Uso poético del lenguaje y juegos de palabras

- Disfruta y es experto con los juegos de palabras, como los retruécanos, las rimas y las metáforas.
- Juega con los significados y sonidos de las palabras.
- Demuestra interés por aprender nuevos vocablos.
- Utiliza expresiones en sentido humorístico. (p. 178)

Diseño de la investigación

Para evaluar la eficacia de la lectura interactiva de cuentos como estrategia para favorecer el desarrollo de las capacidades clave del lenguaje en los niños que cursan el 2º y 3º de preescolar con la intervención de sus padres y educadora, se diseñó una investigación cualitativa de tipo descriptiva. Se trata de una investigación evaluativa, caracterizada por Escudero (2003) como aquella cuyo proceso tiene como objeto: "determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores; es también un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesor."

Para la 1ª dimensión con relación a la participación de los padres de familia de los niños de 2º y 3º de preescolar en la lectura de cuentos: se aplicarán las técnicas de observación no participante con apoyo en el registros ampliados para identificar a los niños cuyos padres les están leyendo a los cuentos semanalmente y el análisis de documentos analizando la información de la Ficha de Identificación del niño que es parte del expediente de los alumnos, información que se recaba en la entrevista de ingreso con los padres de familia.

La 2ª dimensión sobre la participación de las educadoras en la lectura interactiva de los cuentos: en una primera etapa se implantará el empleo sistemático del libro "Cuéntame: lecturas para todos los días" para lo cual la educadora diseñará una situación de aprendizaje una vez por semana con base en la lectura interactiva de un cuento, fábula, poema, de la antología, que los padres de familia leerán a sus hijos en casa el día previo. La técnica que se aplicará es el análisis de documentos mediante la planificación semanal de las educadoras.

En la segunda etapa se recabará información sobre la aplicación de la situación de aprendizaje diseñada para la lectura interactiva de los cuentos con la técnica de observación no participante por parte de las investigadoras. El instrumento será el registro ampliado que se analizará con procedimiento inductivo con apoyo en matrices de análisis.

La 3ª dimensión que pretende dar cuenta del desarrollo de las capacidades clave de la inteligencia lingüística de los niños se organizará en tres etapas. En la primera se diagnosticarán las capacidades clave del lenguaje de los 41 niños de 4 a 6 años de 2º y 3º de preescolar al inicio del ciclo escolar en el mes de septiembre con la técnica observación no participante por parte de la educadora con el instrumento Inventario para la evaluación de la inteligencia lingüística diseñado por Valero (2007) con base en la lista de comprobación de estilos de trabajo de Gardner.

El puntaje obtenido en este instrumento será el criterio para la selección de los niños para la segunda etapa de evaluación de las capacidades clave del lenguaje; se elegirán los puntajes más altos y los más bajos de cada grupo para dar un total de 14 niños, a quienes se les aplicarán, en el mes de noviembre dos evaluaciones, el Tablero de historias de Gardner, Feldman y Krechevsky (2008) y la Narración de cuentos conforme a la metodología empleada por González (2004) para identificar sus: a) funciones primordiales del lenguaje, b) destrezas lingüísticas y c) Narración y relato de historias.

En la tercera etapa se realizará la evaluación de las capacidades clave del lenguaje de los 14 niños en el mes de mayo, después del trabajo sistemático con base en la lectura interactiva de cuentos que se llevará a cabo durante el ciclo escolar con las dos evaluaciones aplicadas en la segunda etapa.

Referencias bibliográficas:

Escudero; T. (2003).Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 9*, n. 1. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.

Gadner, H., Feldman, D.H., y Krechevsky, M. (Comps.) (2000).*El Proyecto Spectrum*. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. España: Ediciones Morata.

Gadner, H., Feldman, D.H., y Krechevsky, M. (Comps.) (2008).*El Proyecto Spectrum*. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil. Segunda edición. España: Ediciones Morata.

Hohmann, M. y Weikart, D. (1999) *La educación de los niños pequeños en acción: Manual para los profesionales de la educación infantil.* México: Ed. Trillas.

González, Y. (2004). La competencia narrativa en niños de edad preescolar. En Peredo, M.A. (Coord.), *Diez estudios sobre la lectura*. México: Universidad de Guadalajara.

Santamaría, R. (2001).*La práctica de la narración interactiva de cuentos y su relación con la motivación y la comprensión de la lectura en niños de edad preescolar.* Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela. Recuperado de http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ1967.pdf

Hinojosa, F. (2009) *Cuéntame: lecturas para todos los días* 1ª. Parte. México: Secretaría de Educación Jalisco/ Ediciones Castillo.

Hinojosa, F. (2009). *Cuéntame: lecturas para todos los días* 2ª. Parte. México: Secretaría de Educación Jalisco/ Ediciones Castillo.

Secretaría de Educación Pública. (2011).*Programa de Estudio 2011*. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. México.

Valero, J. (2007).*Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria*. Tesis doctoral. España. Universidad de Alicante. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7710/1/tesis_doctoral_jose_valero_rodriguez.pdf

Villalón, M., López, L., Silva, M., y Lobos, M. (2006).Transformar el conocimiento: el desafío de innovar de los programas de participación de las familias sectores vulnerables en el aprendizaje inicial de sus hijos. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol.39, nº 2, 225-236. Recuperado de http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/393/public/393-883-1-PB.pdf

La historia de la educación física en México se ha manifestado por diferentes enfoques didácticos, por ejemplo en la deportiva era muy selectiva y se aplicaba a los alumnos que demostraban o sobresalían con alguna habilidad o capacidad en la práctica de algún deporte; los alumnos que no demostraban alguna habilidad durante la clase eran excluidos realizando actividades que tenían poca relación con la educación física.

Ruiz Pérez señala que "Los niveles de competencia motriz han disminuido notablemente, los intentos por educar *intelectualmente* en educación física están dando como resultado adolescentes pasivos, con niveles de actuación bajos y que con un deseo de practicar disminuido". Esto lo consideramos como una problemática que existe en la educación física. El mismo autor señala que son muchos los escolares que no se muestran competentes al realizar habilidades fundamentales tales como correr, saltar, lanzar o atrapar de forma coordinada y eficiente, y mucho menos si hablamos de las habilidades complejas que constituyen los deportes. La preocupación surge cuando los profesores y profesoras detectan que existen escolares que no son capaces de moverse de manera coordinada y cuyos patrones fundamentales de movimiento no están suficientemente desarrollados asunto que se agrava cuando se considera en función de los sexos de los escolares, siendo las niñas las que en las edades de la ESO presentan más dificultades. Son diferentes los estudios que muestran la baja competencia de los escolares de primaria en sus habilidades fundamentales y el aumento de los problemas evolutivos de coordinación motriz, lo que unido al sobrepeso y el sedentarismo, presenta un panorama preocupante.

Como alumnos de la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco realizamos nuestras prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo en las escuelas de educación básica, en cuarto grado de Educación Primaria. Se realizan tres tipos de actividades relacionadas entre sí: a) el diseño de actividades didácticas para el trabajo docente y su aplicación con los grupos de alumnos de educación básica; b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con los grupos que atienden y sobre el conjunto de experiencias que obtienen en las escuelas, y c) la elaboración de su documento recepcional con el que sustentarán, al finalizar el semestre, el examen profesional. SEP (2002). En este trabajo se presenta las primeras reflexiones de este proceso.

Por lo mencionado el propósito de esta investigación es: Analizar y reflexionar cómo se construye el aprendizaje significativo de las competencias motrices a través del libro de texto de Educación Física como material didáctico.

En el trascurso de la licenciatura tuvimos la oportunidad de practicar en diferentes niveles y municipios donde no hay mucha diferencia sobre como los padres de familia y adultos conciben a la educación física: una hora deportiva o libre y que no se generaba ningún aprendizaje durante las clases, la mayoría de los adultos mencionan que solo se conocía las reglas, medidas, y técnicas de algunos deportes.

En la actualidad la educación física maneja un enfoque incluyente donde no importa si el alumno no muestra alguna habilidad motriz o capacidades ya que la clase de educación física es un espacio donde pueden ir incrementando poco a poco con ayuda de las actividades que se planean, tiene que existir una participación activa por parte del alumno durante la clase, uno de los materiales didácticos utilizados es el libro de texto.

La Secretaría de Educación Pública (2004), en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, plantea una propuesta integrada de libros de texto desde un nuevo enfoque que hace énfasis en la participación de los alumnos

para el desarrollo de las competencias básicas para la vida y el trabajo. Este enfoque incorpora como apoyo Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), materiales y equipamientos audiovisuales e informáticos que, junto con las bibliotecas de aula y escolares, enriquecen el conocimiento en las escuelas mexicanas. Después de varias etapas, en este ciclo se consolida la Reforma en los seis grados y, en consecuencia, se presenta esta propuesta completa de los nuevos libros de texto, que abarca la totalidad de las asignaturas en todos los grados.

Este libro de texto incluye estrategias innovadoras para el trabajo escolar, demandando competencias docentes orientadas al aprovechamiento de distintas fuentes de información, el uso intensivo de la tecnología, la comprensión de las herramientas y de los lenguajes que niños y jóvenes utilizan en la sociedad del conocimiento. Al mismo tiempo, se busca que los estudiantes adquieran habilidades para aprender de manera autónoma, y que los padres de familia valoren y acompañen el cambio hacia la escuela mexicana del futuro. El término libro de texto se utiliza para hacer referencia a los libros a los que recurren alumnos y docentes para trabajar temas escolares en el ámbito del colegio.

En este sentido, el libro de texto se caracteriza por ser un libro dividido en unidades temáticas que plantean diferentes contenidos y problemáticas desde un punto de vista dinámico, colorido y atractivo para los niños o adolescentes. Esto se logra a partir del uso de textos breves, imágenes, fragmentos de documentos, informaciones varias, glosarios, actividades para realizar y hasta modelos de evaluaciones de acuerdo a los contenidos de cada unidad. El libro de texto puede estar también disponible para el docente, en cuyo caso contará con propuestas para trabajar cada tema, ideas de ejercicios, soluciones y otros espacios donde seguir buscando información.

El trabajo que se desea desarrollar al trabajar con el libro de texto, con el enfoque centrado en el alumno es el aprendizaje significativo, para ello consideramos a Ausubel, quien plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

Además de considerar el aprendizaje significativo para trabajar el libro de texto de educación física buscamos definir COMPETENCIA MOTRIZ, en este momento nuestras referencias fueron de la Secretaría de Educación, Ruiz Pérez y Parlebas.

La Secretaria de Educación Define que La competencia motriz se debe entender como la capacidad de un niño o adolescente para dar sentido a su propia acción, orientarla y regular sus movimientos, comprender los aspectos

perceptivos y cognitivos de la producción y control de sus respuestas motrices, relacionándolas con los sentimientos que se tienen y añaden a las mismas, y la toma de conciencia de lo que se sabe que se puede hacer y cómo es posible lograrlo. La competencia motriz es un proceso dinámico que se manifiesta a través del manejo que hace un sujeto de sí mismo y de sus acciones en relación con los otros o con los objetos del medio; evoluciona y cambia según la edad de la persona, sus capacidades y sus habilidades. La competencia motriz desarrolla la inteligencia operativa, que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo, con quién y en función de las condiciones cambiantes del medio.

Ruiz Pérez (s/f) define la competencia motriz como Dominio de habilidades motrices y patrones de movimiento que capacitan al escolar para participar en los programas de actividad física. El eje del trabajo de los profesores de educación física en el contexto escolar, y que el desarrollo social, cooperativo o afectivo son transversales a todas las materias que existen en el entorno educativo, mientras que la Competencia Motriz es específica únicamente de la E.F. Devolver a la noción de Competencia Motriz su valor en Educación Física como dinamizador del deseo practicar, y constatarla se hace del todo necesario como se viene reclamando en los últimos tiempos (Graber y Locke, 2007). Una competencia motriz que establece unas estrechas relacionas con variables psicológico que se convierten en la gasolina del deseo de practicar tales como las percepciones de competencia.

En la construcción de esta investigación se genera el trabajo en la Investigación cualitativa, método estudio de caso, instrumentos: entrevista. Cifuentes (2011) define el estudio de caso de la siguiente manera: es una alternativa para conocer situaciones problemáticas y comprender dinámicas sociales particulares relacionadas con factores de riesgo y alternativas de transformación social. Es útil en situaciones típicas y en pequeños grupos de los que requerimos un conocimiento profundo, sistemático, que permita comprender y contribuir en el mejoramiento de situaciones de vida, al develarlas con las y los participantes. Hemos elegido este método ya que se ha detectado una problemática sobre la competencia motriz y se busca una alternativa de transformación en el grupo de cuarto grado de la primaria en donde realizamos nuestras prácticas profesionales.

También Cifuentes menciona que la entrevista se desarrolla a partir de un dialogo, una conversación intencionada, orientada a objetivos precisos. Algunas de las entrevistas (2013) que se aplicaron fueron al Mtro. Luis Ignacio Contreras Gómez y a sus alumnos.

Se aplicaron las entrevistas a los niños de la primaria donde realizamos nuestro servicio y los resultados que arrojaron dichas entrevistas nos pudimos percatar que estos aun no conciben la educación física como una materia donde se puede lograr un aprendizaje significativo, aun ven que es un espacio donde se aprende a saltar, equilibrio, convivencia y no logran percibir que la participación en las actividades tienen un objetivo y que esto si lo realizan bien o mal van a obtener un aprendizaje y si llegan a analizar que se pretendía con la actividad o que aprendieron después de barias clases este conocimiento se llega a olvidar porque no tiene un seguimiento.

En la entrevista que se realizó a nuestro tutor, alguna de la información otorgada fue la siguiente:

- El maestro de educación física requiere formación para la práctica por ejemplo el modular su voz. Manejar la información y saber aplicarla. Sugiere que se realice un manual para el maestro de educación física.
- La formación del alumno en educación básica debe ser social, intelectual y motrizmente.
- En la práctica cotidiana se presentan situaciones, por ejemplo la relación de los derechos humanos y la secretaria de educación. un caso concreto es si un niño se golpea la espalda, la incógnita es si le puede ver la espalda para ver lo que le sucedió y apoyarle y con ello: lesión vs. Demanda de derechos humanos.
- Reforma educativa. En dos líneas: académica y laboral-política. Los alumnos de la ESEF deben de tener formación en la reforma.

- El trabajo del libro de texto es de aprendizaje cooperativo y compartido entre padres e hijos. Es una punta de lanza. No es formulario, el libro de convivencia.
- Hay también adversidades como las que en la escuela se educa y en la casa se deforman. Por ejemplo se les indica como comportase con respeto y no decir palabras altisonantes. Después de estar con los padres regresan con las mismas actitudes.
- La propuesta es involucrar a los padres a "educar" a padres no reeducar.
- Un antecedente es que las direcciones se convirtieron a departamentos de educación física. Y con ello de que no existieran maestros de educación física ni el concepto de educación física ni qué se debía enseñar en educación física.
- Hay tres elementos que deben de coincidir: formación en la ESEF, lo que se requiere en las prácticas profesionales y las evaluaciones a las que se van a enfrentar, por ejemplo para adquirir su plaza o de carrera magisterial
- Las letras pueden ser diferentes en los seres humanos, pero no pueden vivir sin movimiento.
- No somos ciencia. No hay investigación científica en educación física.

CONCLUSIÓN

Ruiz Pérez, menciona: En la era del sedentarismo, la obesidad y la falta de competencia motriz entre los escolares adolescentes, recuperar la sensatez y reubicar el lugar de la actividad física en la posición que nunca debiera haber perdido, es un esfuerzo al que todos debieran estar comprometidos. La Educación Física puede y debe ayudar a que los escolares lleguen a ser más competentes, esta competencia motriz es el verdadero dinamizador de la motivación intrínseca. Si los profesores son capaces de desarrollar una educación física que promueva la competencia motriz, creando escenarios de aprendizaje en los que se favorezca el dominio y el progreso personal, promoviendo la motivación intrínseca derivada de un fortalecimiento de las percepciones de competencia, aumentando el tiempo real de práctica, práctica suficientemente exigente y vigorosa, los escolares tendrán la oportunidad de llegar a ser competentes y capaces, y participar en actividades físicas y deportivas.

Algunas de las reflexiones que hemos generado son las siguientes:

IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN: SOCIEDAD, EDUCACION BASICA, ESEF

Somos una sociedad sedentaria, los avances tecnológicos con los que contamos nos convierten en una sociedad pasiva a la que no le interesa la actividad física y mientras menos nos esforcemos es mejor.

No tenemos conocimiento de los propósitos que tiene la educación física y los beneficios que genera, seguimos viendo a esta materia como un espacio deportivo en donde solo se busca trabajar con niños que muestran habilidades o destacan en algún deporte.

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.

Que los alumnos conozcan la ganancia que tienen con la educación física y el maestro reconozca que los libros de texto destinados a esta materia son un apoyo para lograr el desarrollo de la competencia motriz en los educandos.

DIFICULTADES QUE SE HAN PRESENTADO EN EL PROCESO

Los alumnos no muestran interés al momento de contestar el libro y cumplir con las tareas que se les pide. Los tiempos no han sido los adecuados y necesarios para cumplir con el proyecto, además los niños no tienen motivación ni tiempo de calidad con los padres para poder cumplir con las actividades necesarias.

Que se descubrió en lo que se ha investigado.

Que no hay una convivencia entre los padres e hijos, estos no realizan las actividades que el libro marca y solo contestan las preguntas por cumplir y obtener una calificación. Los niños demuestran un notorio rezago en su desarrollo motriz debido a la falta de actividad física.

PROPUESTA

Para lograr que los niños eleven su nivel de competencia motriz realice un taller de nivelación motriz, gestione una clase extra de una hora a la semana, regularmente el horario de educación física (una hora y media a la semana dividida en dos sesiones de 45 minutos), con la gestión aumente a tres sesiones semanales.

Lo que se busca es que los niños tengan actividad física con más frecuencia y poder llevarlos al nivel de competencia motriz que marca su desarrollo. Cuando el niños es motrizmente hábil es más aceptado por sus compañeros y se eleva su autoestima, además, si el niño es motrizmente hábil, eleva su nivel de desarrollo cognitivo.

Realice planeaciones en las que propongo que regresemos al inicio de todo, habilidades motrices básicas e ir aumentando el grado de dificultad. Circuitos motrices en los que colocó diversas estaciones con distintas habilidades motrices, correr y enseguida gatear, correr zigzagueando entre conos y luego rodar, etc. Con este tipo de estrategias y la realización de actividad física constante pretendo que el nivel de competencia motriz de los educandos se eleve.

BIBLIOGRAFIA

Cifuentes, R. 2011. Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Argentina. NOVEDUC.

Parlebas, P. (s/f) Problemas teóricos y crisis en la Educación Física. Francia.

Ruiz, L. (s/f) El desarrollo de la competencia motriz en la ESO y su evaluación. Universidad de Castilla La Mancha.

SEP (2002). Orientaciones para las actividades de observación y práctica docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física en los planteles de educación básica. México.

SEP (2002). Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2002. México.

SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular. México.

SEP (2009). Programas de Estudio 2009. Cuarto grado de Educación básica Primaria. México.

SEP (2011). Libro de texto Educación Física 4º. Grado. Educación básica Primaria. México.

SEP (2011) Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia. Cuarto grado/Primaria. México.

http://books.google.com.mx/books?id=KzvsjxKNPQsC&pg=PA91&dq=aprendizaje+significativo+ausubel&hl=es&sa=X&ei=U_mRUqXTHIbI2wXe04DQBQ&ved=0CCOQ6AEwAA#v=onepage&q=aprendizaje%20significativo%20ausubel&f=false

http://portalsej.jalisco.gob.mx/escuela-superior-educacion-fisica/edificacion-de-la-competencia-motriz

Factores Escolares de Aprendizaje en México. Aspectos positivos, negativos y soluciones.

Evelyn Vázquez, Enrique Castañeda, Areli Aguiluz y Tahis Calderón

ENSJ

INTRODUCCIÓN

No podríamos desarrollar este trabajo sin dejar claro el concepto de educación que no es más que un proceso permanente e integral de interacción mediante el cual hay un aprendizaje individual y/o grupal. También se define como un proceso formativo, que prepara para asumir conocimientos y orienta hacia una visión crítica y transformadora, pero en realidad es el acto en que los sujetos comienzan a aprender; se refiere a la creciente autonomía de las personas" a adquirir conocimientos.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN " Educación es un proceso permanente e integral de interacción mediante el cual hay un aprendizaje individual y grupal." " Educación es un proceso formativo, que prepara para asumir conocimientos y orienta hacia una visión crítica y transformadora" " Educación es el acto en que los sujetos aprenden a aprender; se refiere a la creciente autonomía de las personas". " Educación es un proceso de cambio de comportamientos a través del cambio de actitudes".

En general la educación se considera como un acto intencional en la que están presentes intenciones como formar personas, cambiar actitudes, liberar sectores oprimidos, contribuir a la humanización de la sociedad.

Como un rasgo que ha afectado en forma positiva a la educación es la aparición de la tecnología en ésta.

El impacto de la tecnología en la educación se considera desde varias perspectivas, en las que intervienen una serie de factores determinados por el tipo de resultado que se ha obtenido hasta el momento gracias a la aparición del computador con el cual nace la aparición de la informática educativa como una herramienta de enseñanza y aprendizaje.

El impacto de la tecnología en la educación se considera desde varias perspectivas, en las que intervienen una serie de factores determinados por el tipo de resultado que se ha obtenido hasta el momento gracias a la aparición del computador con el cual nace la aparición de la informática educativa como una herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Leer más: http://www.monografias.com/trabajos70/tecnologias-servicio-educacion-superior-distancia/tecnologias-servicio-educacion-superior-distancia2.shtml#ixzz331w699Ls

Ya hemos visto la importancia didáctica de los sistemas de representación en el proceso de comprensión. Esta es uno de los aspectos en los que las nuevas tecnologías pueden aportar de manera más significativa.

A esta posibilidad de manejar los sistemas se agrega el aspecto dinámico de los sistemas que le permite al sujeto manipular sus relaciones, construyendo una experiencia de aprendizaje difícil de vivir de otra manera.

ASPECTOS POSITIVOS

La informática educativa consiste en el uso de estas tecnologías para educar a los alumnos de las instituciones educativas, para los programas de educación a distancia y de autoaprendizaje y para el entretenimiento personal de las empresas e instituciones que lo requieran lo interesante del concepto es que la difusión de redes locales (de un

colegio o una empresa) u globales (como en fobia o Internet) hacen posible un uso pedagógico ya no tan oneroso de la técnica, así, la elaboración de bases de datos sobre las materias escolares, etc.

La informática educativa consiste en el uso de estas tecnologías para educar a los alumnos de las instituciones educativas, para los programas de educación a distancia y de autoaprendizaje y para el entretenimiento personal de las empresas e instituciones que lo requieran; lo interesante del concepto es que la difusión de redes locales (de un colegio o una empresa) u globales (como in fobia o Internet) hacen posible un uso pedagógico ya no tan oneroso de la técnica, así, la elaboración de bases de datos sobre las materias escolares, etc.

Leer más: http://www.monografias.com/trabajos70/tecnologias-servicio-educacion-superior-distancia/tecnologias-servicio-educacion-superior-distancia2.shtml#ixzz331wJq5mW

Estas nuevas tecnologías están incidiendo en el mundo educativo de manera firme y de creciente importancia, en particular, dentro del ámbito de la formación del alumnado, ya que la multimedia juega un papel de gran alcance en su rol de vehículo para multiplicar el aprendizaje en el proceso de formación educativa.

Estas nuevas tecnologías están incidiendo en el mundo educativo de manera firme y de creciente importancia, en particular, dentro del ámbito de la formación del alumnado, ya que la multimedia juega un papel de gran alcance en su rol de vehículo para multiplicar el aprendizaje en el proceso de formación educativa

Leer más: http://www.monografias.com/trabajos70/tecnologias-servicio-educacion-superior-distancia/tecnologias-servicio-educacion-superior-distancia2.shtml#ixzz331wQ86E8

Desde este punto de vista, es importante resaltar que el resultado final de esta interacción no depende exclusivamente de la calidad del diseño del sistema computacional. El tipo de problemas que se le den al sujeto para ser resueltos con la ayuda de la tecnología y la forma como el profesor interactúe con el sujeto, con base en la experiencia que éste vive con la máquina, pueden llegar a ser más importantes que el sistema mismo.

La tecnología ofrece la oportunidad para que se consolide no solamente una nueva visión del contenido, sino también nuevas visiones acerca de las relaciones didácticas y del papel de los diversos agentes didácticos en el proceso de la construcción del conocimiento por parte del sujeto.

En lugar de partir de la tecnología, creemos que debemos partir de un diagnóstico de la situación educativa anterior al uso de las innovaciones tecnológicas y elaborar a partir de ese diagnóstico, un proyecto educativo, que será la meta importante a alcanzar.

La Educación a Distancia es un método educativo antiguo, que se ha utilizado en general como alternativa a la educación presencial en casos de imposibilidad de concurrir al aula, por ejemplo por razones de orden geográfico.

Es cuando se recurre a la tecnología y mucha gente del extranjero o también de escasos recursos, tienen acceso a la educación.

El saber estudiar y la metodología de estudio es algo fundamental para el alumno y una constante preocupación en el sistema educativo. Lo importante es capacitar al alumnado para que aprenda significativamente para que "aprenda a aprender". Las técnicas de estudio son echas necesariamente para esto ya que permiten gestionar y procesar la información que debe alcanzarse estableciendo un puente entre esa información que nueva y la que se conoce; pero por si solas no garantizan el dominio de las estrategias de estudio. Las situaciones del proceso educativo deben favorecer el análisis sobre cuando, como y porque utilizar o determinar una determinada técnica,

Se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia implica contenidos de más fácil comprensión que el de otras disciplinas académicas, como las matemáticas o el español. Sin embargo, en muchos casos la enseñanza de la historia se reduce a la descripción de algunos sucesos trascendentes del pasado. Esto trae como consecuencia que los alumnos, además de tener exclusivamente representaciones anecdóticas de los hechos históricos, presenten una gran confusión en la determinación real del momento histórico y de la participación de la humanidad en el mismo.

Comprender la historia significa poder establecer relaciones de influencias, tanto de unos hechos y fuerzas sociales con otros, en un mismo momento, como de su relación. Los alumnos de educación secundaria llegan a aprender cuando son capaces de poner en marcha estrategias para lograr conocimientos por la interacción con otros agentes socializadores como padres, hermanos y educativos como profesores y alumnos, que nos dan a conocer sus estrategias cuando nos comparten las decisiones que toman cuando aprenden.

Esta investigación presenta los resultados a un cuestionario abierto aplicado a alumnos que cursan materias de los planes de estudios. Entre los factores considerados como favorables se encontró que el alumno identifica aspectos como la motivación, la dedicación, el apoyo de la familia; así como la presencia de maestros competentes, que proporcionen retroalimentación y promuevan valores.

En la vida diaria las personas dan y reciben evaluaciones sobre todo lo que les rodea. En el ambiente escolar, no sólo los profesores evalúan de forma cualitativa y cuantitativa de los estudiantes, sino que también ellos realizan diferentes tipos de evaluaciones formales o informales, escritas y orales con respecto a sus profesores, las instalaciones o el plantel educativo, sus compañeros, la administración y los distintos aspectos del ambiente que los rodea. Según Cherry, Ordoñez y Gilliland (2003) los estudiantes tienen ciertas expectativas de la que pueden lograr con respecto a sus calificaciones, lo que se relaciona con sus sentimientos de satisfacción. Pero el sentimiento de satisfacción para un estudiante no sólo tiene que ver con un número en un examen, ya que el mismo estudiante relaciona con su calificación una serie de aspectos que ve como favorables o desfavorables para desempeñarse exitosamente en el ambiente escolar.

En esta sección describimos algunos factores clave de efectividad identificados en nuestra revisión. Estos factores no deben considerarse como independientes uno de otro, por lo cual destacamos varios vínculos entre ellos que pueden ayudar a comprender mejor los posibles mecanismos de efectividad. Aunque nuestra lista no pretende ser exhaustiva, proporciona un resumen de la evidencia de investigación relevante que esperamos funcione como un antecedente útil para quienes están relacionados en la promoción de la efectividad y el mejoramiento escolar, así como los procesos de autoevaluación y revisión de escuelas.

Once factores para las escuelas efectivas

1. Liderazgo profesional: * Firme y dirigido.
   * Enfoque participativo.
   * Profesionista sobresaliente.

2. Visión y objetivos compartidos:
   * Unidad de propósito.
   * Consistencia en la práctica.
   * Colaboración y trabajo colegiado.

3. Ambiente de aprendizaje:
   * Atmósfera ordenada.

* Ambiente de trabajo atractivo.

4. Le enseñanza y el aprendizaje: * Optimización del tiempo de aprendizaje como centro de la actividad escolar.
* Énfasis académico.
* Enfoque en el aprovechamiento.

5. Enseñanza con propósito:
* Organización eficiente.
* Claridad de propósitos.
* Práctica adaptable.

6. Expectativas elevadas: * Expectativas globales elevadas.
* Comunicación de expectativas.
* Desafío intelectual.

7. Reforzamiento Positivo:
* Disciplina clara y justa.
* Retroalimentación.

8. Seguimiento de avances: * Seguimiento de desempeño del alumno.
* Evaluación del funcionamiento de la escuela.

9. Derechos y responsabilidades:
* Elevar la autoestima de los alumnos.
* Posiciones de responsabilidad.
* Control del trabajo.

10. Colaboración hogar – escuela: * Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.
11. Una organización para el aprendizaje: * Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela.

ASPECTOS NEGATIVOS:

Factores asociados al aprendizaje en la educación básica.

La educación para los países en vías de desarrollo como México es muy importante, ya que con buenos sistemas educativos podemos aspirar a tener un nivel más alto y similar al de los países de primer mundo.

Aunque no basta solo tener un buen sistema educativo, los gobiernos y la población deben estar atentos para que este sistema este dando los resultados esperados, que sea eficaz y sobre todo que tenga calidad. Para evaluar la eficacia de un sistema educativo se utilizan programas como PISA, que a su vez son analizados por el INEE.

De los estudios del INEE, se derivan algunas variables identificadas como negativas para el aprendizaje de los adolescentes, que van desde un contexto familiar, hasta la calidad de educación que reciben.

Pero, ¿Qué son las variables negativas?, son aquellas variables que afectan al alumno y lo hacen tener un mal desempeño tanto en actividades escolares como en su vida personal. Cada una de estas variables tiene diferentes orígenes y soluciones, es por eso que se hacen este tipo de estudios para hacer políticas que permitan atacar estas variables de forma efectiva.

Entre las variables relacionadas con la escuela encontramos el desempeño tanto del maestro como del director, ya que son parte fundamental principalmente para la organización y funcionamiento de la instalación. El maestro quien es responsable de cada niño de la clase, debe tener la concentración y las estrategias necesarias para realizar su trabajo. Influyen mucho, las practicas pedagógicas, el tiempo que el maestro tiene frente a grupo y el aprovechamiento real del mismo, también tenemos que muchas veces los maestros tienen dos trabajos a la vez y no se concentran en ni en uno ni en otro.

En cuanto a secundarias tenemos las modalidades, que aunque cada lleva en mismo sistema educativo las diferencias entre ellos son abismos enormes, y se refleja sobre todo en las telesecundarias, las cuales tienen un estancamiento en cuanto a los conocimientos sorprendente. Alguna vez el maestro Víctor Ponce maestro de Problemas y Políticas de la Educación Básica, nos comentaba "los conocimientos que tiene un adolescente de una telesecundaria es igual al conocimiento que tiene un niño de tercer grado de primaria" dato preocupante, pero que se puede llegar a resolver con políticas eficaces.

Entre los estudios del INEE se encuentra como factor negativo en contexto familiar y social. Un ejemplo de ello son las comunidades indígenas quienes tienen un rezago educativo preocupante, pues presentan varios de los factores que más afectan, entre ellos la lengua, muchas veces esto representa un gran problema para el adolescente pues no puede aprender si ni siquiera entiende la lengua en que se está hablando. Además en este tipo de poblaciones la calidad de la educación es baja, los maestros no desempeñan las estrategias necesarias, no se capacitan y cuando ven la mas mínima oportunidad se van a la ciudad donde la educación por ser una zona no marginada no representa un gran trabajo desempeñar la docencia, donde es más fácil y no tienes tantos problemas.

Además de los factores mencionados se encuentran otros de contexto familiar y social, que consideramos los más importantes en cuanto a su influencia en el aprendizaje. Uno de ellos, son las expectativas de los padres y alumnos, que al ser bajas, optan por hacer que sus hijos abandonen la secundaria o primaria e inicien a trabajar, el origen de esto es la escolaridad con la que cuentan los padres aunado a el tipo de población en el que se encuentren. Es muy interesante estudiar esto, porque los padres al dejar que los niños abandonen la primaria o secundaria están haciendo que tal vez un futuro doctor, abogado, maestro no desempeñe ni explote sus capacidades.

El gran problema para los adolescentes en su educación es el sentirse solos, esa sensación de llegar y que no haya nadie, llegar con las calificaciones contentos de que sacaron una buena nota y no tener a nadie a quien compartir ese gran logro, esa sensación de no importarle a nadie. Eso es algo que afecta todo, su autoestima, su seguridad, su aprendizaje. Los padres no deberían dejar que el maestro lo haga todo, los padres también deben estar atentos a lo que sucede, a los cambios que sufre el adolescentes, los problemas que tiene, las dificultades que tiene al entender un tema en la escuela, deben estar cerca de ellos demostrarles su amor, demostrarles que son importantes, que los aman y harían cualquier cosa por ellos, eso señores es lo más difícil de lograr, ¿Por qué?, porque eso no depende de las políticas, no depende del gobierno, del maestro o del sistema educativo, depende de los padres, depende de la importancia que tienen sus hijos del amor que les tienen. Realmente pensamos que se solucionarían muchas problemáticas con la participación de los padres en la educación de sus hijos. Como estas hay muchos más factores que influyen en el desarrollo y aprendizaje de los chicos.

Una de las variables personales:

Son autoestima académica (valoración positiva y negativa de sí mismo), expectativas de estudio, autorregulación académica (orientación al logro, a expectativas sociales y del profesor, evitación de culpa y vergüenza y recreación en el estudio), adaptación e integración escolar (adaptación al entorno escolar y sentimientos de inadecuación al entorno escolar), estrategias de aprendizaje (estrategias cognitivas, concentración en el estudio, planeación y organización, motivación escolar), actividad física, hábitos alimentarios (consumo comida chatarra), número de horas de sueño, consumo de sustancias (alcohol + tabaco).

Variables del contexto escolar:

Son ausentismo del alumno, puntualidad del alumno, tiempo dedicado a la realización de tareas (x asignatura), ausentismo del profesor (x asignatura), puntualidad del profesor (x asignatura),uso de recursos escolares (tecnología y cómputo),competencia percibida en cómputo (habilidades convencionales y avanzadas),percepción del consumo de sustancias en la escuela, percepción de clima escolar (relación con alumnos, relación con profesores, condiciones físicas del plantel, disciplina escolar, violencia en el plantel).

Variables del contexto familiar:

Son el número de integrantes en la familia, escolaridad de los padres, posesiones en casa (bienes materiales y tecnología educativa), recursos para el estudio en casa (cómputo y software educativo, bienes culturales, equipamiento para el estudio), apoyo familiar a las tareas escolares (control familiar y uso de recompensas).

Soluciones:

Variables personales: Los obstáculos que se pueden presentar están lo que son a nivel cognitivo, físicos, psicológicos y emocionales. A nivel neurológico también hay problemas que puedan ser tratados de manera individual de acuerdo a la complejidad que se presenta si su capacidad intelectual es menor a la edad que se tenga, está la dislexia, hidrocefalia o algún daño provocado por sustancias nocivas entre otros. Una de las limitantes en el aprendizaje radica en uno mismo en el temor, sentirse incapaz y la falta de interés por superarse. Así también no se trata de esperar tener las condiciones sino más bien adecuar tus circunstancias y no vivir en el lamento y quedarse estacionado en la imposibilidad.

Variables del contexto escolar: Son la puntualidad del alumno y maestro, las horas impartidas, el uso adecuado del material didáctico que se utilice en la clase, relación con alumnos, relación con profesores, condiciones físicas del plantel, disciplina escolar, violencia en el plantel, todo esto debe estar con el control del plantel, ya que es un factor para el aprendizaje del joven.

Variables del contexto familiar: La escolaridad de los padres de los adolescentes en un gran factor ya que con el interpone un lazo de conocimientos que le pueden abordar al muchacho en dudas de la escuela, otro factor es la economía lo cual no cuentan con computadoras e internet para llevar acabo o materiales como cuadernos, libros, etc. Pero hay becas en la cual se apoya cada mes al estudiante.

ENLACE 2010 – 2º de secundaria				
Variable	**Categoría**	**Español**	**Matemáticas**	**Historia**
Sexo	Masculino	452.6	501.1	488.1
	Femenino	486.7	498.3	481.5
Edad	14 o menos	475.9	505.2	487.8
	15 o más	422.6	451.3	459.6
Turno	Matutino	475.6	506.9	488.0
	Vespertino*	452.7	474.7	473.9

*Incluye Discontinuo y Nocturno, n = 32

ENLACE 2010 – 2º de secundaria				
Variable	**Nivel / Puntaje**	**Español**	**Matemáticas**	**Historia**
Relación con profesores	Bajo	igual	493.17	Igual
	Alto		**499.20**	
Disciplina escolar	Bajo	430.63	464.48	462.07
	Alto	**492.22**	**518.61**	**494.96**
Violencia dentro del plantel	Bajo	**515.04**	**532.47**	**505.90**
	Alto	434.86	472.06	467.72
Relación entre alumnos	Bajo	442.61	469.44	469.03
	Alto	**488.80**	**520.29**	**495.00**
Condiciones físicas dentro del plantel	Bajo	443.65	478.41	470.90
	Alto	**486.20**	**512.00**	**494.08**

ENLACE 2010 – 2º de secundaria				
Variable	**Nivel / Puntaje**	**Español**	**Matemáticas**	**Historia**
Valoración positiva de sí mismo	Bajo	442.63	472.29	463.53
	Alto	**495.37**	**521.90**	**500.95**
Valoración negativa de sí mismo	Bajo	**514.05**	**535.99**	**511.52**
	Alto	435.75	472.41	465.81

Integración y adaptación escolar

ENLACE 2010 – 2º de secundaria				
Variable	**Nivel / Puntaje**	**Español**	**Matemáticas**	**Historia**
Adaptación al entorno escolar	Bajo	452.56	483.97	473.89
	Alto	**481.60**	**508.50**	**490.99**
Sentimientos de inadecuación al entorno	Bajo	**465.95**	**495.64**	igual
	Alto	453.95	485.05	

Autorregulación académica

ENLACE 2010 – 2º de secundaria				
Variable	Nivel / Puntaje	Español	Matemáticas	Historia
Recreación en el trabajo escolar	Bajo	**508.52**	igual	igual
	Alto	467.35		
Orientación al logro	Bajo	452.67	igual	igual
	Alto	**471.16**		
Orientación al cumplimiento de expectativas sociales	Bajo	igual	igual	igual
	Alto			
Evitación de vergüenza y necesidad de reconocimiento	Bajo	**488.98**	**508.28**	**494.39**
	Alto	458.34	493.04	480.10
Orientación al cumplimiento de expectativas del profesor	Bajo	465.78	495.09	482.62
	Alto	**476.13**	**504.61**	**488.27**

Estrategias de aprendizaje

ENLACE 2010 – 2º de secundaria				
Variable	Nivel / Puntaje	Español	Matemáticas	Historia
Planeación y organización para el estudio	Bajo	**495.40**	**522.24**	**501.87**
	Alto	453.65	485.08	475.97
Motivación para el estudio	Bajo	437.95	474.85	467.46
	Alto	**508.36**	**526.20**	**503.86**
Estrategias cognitivas	Bajo	445.33	482.05	471.01
	Alto	**494.80**	**521.00**	**500.84**
Dificultades de concentración en el estudio	Bajo	**514.83**	**536.99**	**512.63**
	Alto	448.36	479.18	471.37

ENLACE 2010 – 2º de secundaria			
Variable	**Categoría**	**Español**	
No. de horas dedicadas a hacer tareas de español	No hago tareas ni estudio	435.4	--
	1 hora o menos	472.77	+
	2 horas o más	**475.35**	++

ENLACE 2010 – 2º de secundaria			
Variable	**Categoría**	**Matemáticas**	
No. de horas dedicadas a hacer tareas de matemáticas	No hago tareas ni estudio	462.5	--
	1 hora o menos	502.0	+
	2 horas o más	**506.5**	++

ENLACE 2010 – 2º de secundaria			
Variable	**Categoría**	**Historia**	
No. de horas dedicadas a hacer tareas de historia	No hago tareas ni estudio	463.2	--
	1 hora o menos	485.6	+
	2 horas o más	**491.1**	++

ENLACE 2010 – 2º de secundaria			
Variable	**Categoría**	**Español**	
Puntualidad del profesor de Español	Nada puntual	448.3	--
	Poco puntual	459.9	-
	Puntual	477.3	++
	Muy puntual	**474.3**	+
¿Qué tan seguido falta tu profesor de Español?	Nunca o casi nunca	**478.9**	++
	Algunas veces	460.2	+
	Frecuentemente	458.7	-
	Casi siempre	433.6	-

Recursos para el estudio en casa

ENLACE 2010 – 2º de secundaria				
Variable	**Nivel / Puntaje**	**Español**	**Matemáticas**	**Historia**
Cómputo y software educativo	Bajo	448.82	473.87	466.55
	Alto	**481.16**	**512.02**	**493.37**
Bienes culturales	Bajo	443.95	478.58	470.02
	Alto	**484.85**	**511.27**	**492.94**
Equipamiento para el estudio	Bajo	igual	igual	igual
	Alto			

Supervisión familiar en tareas escolares

ENLACE 2010 – 2º de secundaria				
Variable	**Nivel / Puntaje**	**Español**	**Matemáticas**	**Historia**
Control familiar de tareas escolares	Bajo	**481.82**	**511.20**	**491.23**
	Alto	461.83	492.15	479.69
Recompensa a la tarea escolar	Bajo	450.47	482.83	475.49
	Alto	**482.73**	**510.03**	**491.07**

Posesiones en casa

ENLACE 2010 – 2º de secundaria			
Nivel / Puntaje	**Español**	**Matemáticas**	**Historia**
Bajo	460.67	483.66	473.12
Alto	**475.43**	**509.26**	**490.07**

Conclusiones

Se resume un dato específico, para que la educación sobresalga adelante se necesitan más que recursos, mucho empeño como de profesores y la comunidad, ya que estos factores son el ejemplo para los jóvenes a seguir. Por ejemplo si los adolescentes ven que el docente llega tarde a la clase, solo les deja que lean de tal página, solo firma el trabajo o proyecto y tienes 10 de calificación; desde luego que estos factores están afectando mucho a toda la

educación e influyen en su proceso. La educación no es problema solo de los maestros, ni de la escuela, sino también de padres de familia que se preocupen más por sus hijos, muchas familias están separadas, los hijos a veces ni viven con ellos, sino con abuelos u otros familiares. Esto afecta muchísimo en la psicología como emocional del adolescente, necesita alguien que le guíe que le diga que eso está mal, y ese alguien solo lo pueden educar sus padres. En lo que consta como punto final que la educación junto con los valores son de gran importancia, ejemplo: el valor de responsabilidad, tolerancia, honestidad, respeto entre otros son un gran empuje para llevar a cabo está educación, pero en la actualidad ya no hay, muy pocos los tienen y los ponen en práctica.

Referencias:

http://cte.seebc.gob.mx/foro-secundaria/ponentes invitados/factores_asociados_al_aprendizaje.pdf
http://univiasecaprenderaaprender.wordpress.com/2012/05/14/factores-que-favorecen-o-dificultan-mi-aprendizaje-como-estudiante-de-secundaria-parte-1/

1.5 SUJETOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES SOCIALES EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ARTURO GUILLERMO GUZMÁN PALACIOS

Universidad Pedagógica Nacional 141

[22]

Área y tema: Educación básica; Procesos y modelos para el aprendizaje.

Resumen: En este artículo se presenta una propuesta sobre la manera en que los alumnos de educación secundaria (re)construyen sus identidades sociales durante la convivencia escolar cotidiana entre pares en el contexto escolar. Los autores de este artículo conceptualizan a las *Identidades sociales* y definen la autoconcepción y convicciones propias, así como las percepciones y expectativas de los otros. Parten del supuesto siguiente: el alumno (re)construye su identidad social por el autoreconocimiento de lo que él cree que *es;* asociado con la manera en que es reconocido por los otros.

Para explicar lo anterior diseñaron el cuadro *El Yo en relación con los otros* que se refiere a la manera en que los demás inciden en la (re)construcción de la identidad social del alumno durante la convivencia escolar cotidiana y está constituido por cuatro cuadrantes en los que se analiza y explica la manera en que se relacionan las dos categorías: autoconcepción y convicciones propias, con las percepciones y expectativas de los otros. Así, ante la convergencia de estas dos categorías se obtienen los resultados siguientes: el cuadrante I, presenta la concordancia favorable de las categorías, por tanto, se obtienen afirmaciones identitarias favorables; por el contrario, el cuadrante IV, muestra la concordancia desfavorable de las categorías y como consecuencia genera afirmaciones identitarias desfavorables; en los cuadrantes II y III, se presenta una discordancia entre las dos categorías, lo cual genera un *conflicto interior* en uno o más de los componentes de la identidad social del alumno: cognitivo, emocional o comportamental durante la convivencia escolar cotidiana.

Palabras clave:

Identidades sociales, autoconcepción y convicciones propias, percepciones y expectativas de los otros, conflicto interior.

Este artículo es resultado de una investigación intitulada "Relación entre las identidades sociales y la convivencia escolar cotidiana en alumnos de educación secundaria". En este caso específico y siguiendo los postulados de la teoría fundamentada, se presenta una propuesta sobre la manera en que los alumnos (re)construyen sus identidades sociales durante las interacciones sociales entre pares en el contexto escolar, con el propósito de aportar conocimientos que permitan comprender y explicar la manera en que los alumnos se influyen mutuamente y en ese proceso, afirman o modifican sus identidades sociales.

[22] Dra. Celia Luévanos Aguirre es Coordinadora del programa de doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional 141 de Guadalajara, México. celia.lue.a@gmail.com

Por una parte, la identidad puede definirse como un proceso subjetivo por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (Giménez, 2007). Por otra parte, los autores de este artículo conceptualizan a las *Identidades sociales* como "El concepto que los alumnos tienen de sí mismos en torno al autoreconocimiento, reconocimiento de los otros y reconocimiento del nosotros, construido a partir de sus relaciones sociales y en el contexto escolar cotidiano específico", de modo que a partir de esta conceptualización es posible profundizar y teorizar sobre el concepto *conflicto interior,* sustancial para comprender la (re)construcción de las identidades sociales en alumnos de educación secundaria, ámbito en donde se realizó la investigación.

El autoreconocimiento responde a la pregunta "¿Quién soy?" y es el discernimiento que el alumno tiene de las características que lo definen como ente humano: físicas, intelectuales, emocionales y sociales; así como el conocimiento de su ubicación en el mundo. Inicialmente los individuos se diferencian en la sociedad a la que pertenecen por su nombre, enseguida, por las características que expresan de manera explícita o implícita en sus actitudes y acciones/interacciones; por el rol o roles que juegan, en este caso, en el salón de clases (alumno, compañero, amigo, novio, líder o seguidor); por las cualidades y limitaciones personales, las habilidades físicas, el grado de inteligencia, el estatus social y el nivel de autoestima, entre otras. Con tales rasgos de identidad el alumno forma su autoimagen o autoconcepto.

El reconocimiento de los otros consiste en la identificación del alumno acerca de las semejanzas y diferencias con los demás; la manera en que valora la propia singularidad, así como la diversidad humana; el grado de aceptación, tolerancia o rechazo de las identidades de los otros con quienes voluntaria o involuntariamente convive. En el grupo escolar estudiado se identificaron subgrupos de acuerdo con sus afinidades, necesidades, deseos e intereses comunes. Con la autoconcepción y convicciones propias expresadas por el alumno; y con la percepción y expectativas expresadas de los otros, se genera una dinámica social, ya sea de concordancia o conflicto que incide en la afirmación o modificación de sus identidades sociales.

El reconocimiento del nosotros radica en el grado de pertenencia e integración del alumno con el grupo escolar al que pertenece y la manera en que se identifica con los objetivos, necesidades e intereses del mismo, además de la diferenciación de este grupo con los demás grupos de la escuela. Desde esta perspectiva, se concibe a la escuela desde una visión global como un sistema integrado por diversos elementos: grupos, grados, personal directivo, administrativo y operativo que conviven cotidianamente bajo normas y valores institucionales establecidos.

La pregunta inicial es ¿De qué manera inciden las percepciones y expectativas de los otros en la autoconcepción y convicciones propias de un alumno? Partiremos del supuesto que el alumno (re)construye su identidad social por el autoreconocimiento de lo que él cree que *es;* asociado con la manera en que es reconocido por los otros.

De manera particular, el alumno de educación secundaria por su condición de adolescente, vive un proceso de afirmación o negación de lo que *es* ante los demás, entonces ¿qué relevancia tiene la manera en que es percibido por los otros?, ¿de qué manera inciden las expectativas de los otros en la identidad social del alumno? La manera en que es percibido y las expectativas de los otros sirven como dispositivos de retroalimentación y/o reforzamiento para su autoconcepto, de modo que pueden afirmar aspectos favorables o desfavorables de su identidad, mejorar o empeorar su autoestima; y estimular o inhibir su acción/interacción social, pero sólo en la medida en que él lo permita.

Así, un alumno se debate entre dos fuerzas (restrictivas y potenciales) que le pueden restringir su desarrollo personal por medio de la influencia de los otros, o por el contrario, potenciarlo. Para comprender mejor este planteamiento es necesario identificar dos categorías básicas: la primera es la autoconcepción y convicciones propias con las que el alumno reconoce lo que *es,* y la segunda, las percepciones y expectativas con las que es

reconocido por los otros; que se traducen en los mensajes que recibe de ellos. Durante las interacciones sociales en el contexto escolar, la autoconcepción y convicciones propias de lo que un alumno *es*, se conforman o se confrontan con las percepciones y expectativas de los otros. Por tanto, en este proceso, las identidades sociales de los alumnos se afirman en forma favorable o desfavorable, o bien, se genera un conflicto interno que los lleva a tomar decisiones –conscientes e inconscientes- sobre modificar o conservar algunos rasgos de sus identidades sociales.

Para explicar lo anterior diseñamos el cuadro *El Yo en relación con los otros* que se refiere a la manera en que los otros inciden en la (re)construcción de la identidad social del alumno durante la convivencia escolar cotidiana[23]. A continuación presento el esquema que relaciona la autoconcepción y convicciones propias con las percepciones y expectativas de los otros:

	Percepciones y expectativas favorables de los otros.	Percepciones y expectativas desfavorables de los otros.
Autoconcepción y convicciones favorables propias.	I Afirmaciones favorables. • Identificación con otros. • Aceptación de los otros.	II Conflicto interior (cognitivo, emocional y/o conductual) • Autoengaño. • Percepción distorsionada de los otros.
Autoconcepción y convicciones desfavorables propias.	III Conflicto interior (cognitivo, emocional y/o conductual) • Autoengaño. • Percepción distorsionada de los otros.	IV Afirmaciones desfavorables. • Identificación con otros. • Aceptación de los otros.

Cuadro 1. El yo en relación con los otros.

Para empezar ¿qué debemos entender por autoconcepción y convicciones propias? La autoconcepción es la narrativa sobre sí mismo que hace el alumno para expresar su *ser* y las convicciones propias aluden al sistema de creencias y valores a las que el alumno es fiel. Entonces, la autoconcepción y convicciones favorables propias se refieren a la expresión de las cualidades que el alumno posee, así como al sistema de creencias y valores que las

[23] En la investigación que dio origen a este artículo, los mismos autores conceptualizan a la convivencia escolar cotidiana como las interacciones sociales con códigos comunes, que ocurren principalmente entre alumnos, cara a cara y día con día, durante la jornada escolar; dentro de la escuela.

sustentan. Por el contrario, la autoconcepción y convicciones desfavorables propias, se refieren a la expresión de las limitaciones del alumno, al amparo de su sistema de creencias y valores.

Enseguida es necesario comprender ¿qué significan las percepciones y expectativas de los otros? Las percepciones son la manera en que se identifican y reconocen las cualidades, limitaciones, actitudes y acciones/interacciones de los demás, mediante procesos sensoriales y experienciales. Y las expectativas son lo que un alumno espera de los otros, de acuerdo –la mayoría de las veces- en referencia a la manera en que los concibe y como resultado de la interacción directa o indirecta al convivir con ellos.

Así, las percepciones y expectativas favorables de los otros se refieren a las cualidades, actitudes y acciones/interacciones que provocan resonancia durante la convivencia escolar cotidiana. Y las percepciones y expectativas desfavorables de los otros, se refieren a las limitaciones, actitudes y acciones/interacciones que provocan disonancia durante la convivencia escolar cotidiana. Entiéndase por resonancia la sincronía en que se encuentran los alumnos y por disonancia el desacuerdo entre ellos (Goleman, 2002).

Para comprender mejor la idea, analizaremos en primera instancia el llamado *conflicto sociocognitivo* aplicado a las actitudes de acuerdo con Pozo (2003), y después haremos una adaptación en el tema de las identidades sociales de los sujetos de estudio. Según el autor mencionado, tal conflicto desestabiliza las actitudes y fomenta el cambio, ya que en general esos desequilibrios son desagradables cuando se perciben. De manera específica, se refiere al conflicto sociocognitivo que se produce entre las propias actitudes y las actitudes del grupo de referencia:

Dado que las personas tendemos a conformarnos a la presión grupal, cuando percibimos que el grupo con el que nos identificamos mantiene actitudes diferentes a las nuestras es más fácil que cambiemos nuestras actitudes. Una forma de modificar las actitudes de ciertos aprendices puede ser intentar cambiar su afiliación grupal (asignándoles a otro grupo con actitudes en parte divergentes de las suyas). Por lo demás, la conformidad a la presión grupal hace que las actitudes minoritarias fracasen cuando se plantean como una confrontación directa con las actitudes mayoritarias. (Pozo, 2003, p. 253)

De manera análoga al ejemplo de las actitudes, es posible cuestionarse ¿por qué las percepciones y expectativas de los demás pueden incidir de manera significativa en la configuración de la identidad social de un alumno? Si bien, se pueden reconocer rasgos de identidad, actitudes y valores individuales de los alumnos, con frecuencia éstos actúan de acuerdo con la manera en que son reconocidos (y han sido etiquetados) y/o por lo que se espera de ellos ante una situación dada; conforme con los roles o papeles que juegan dentro del sistema social del grupo escolar al que pertenecen.

El profesor Rosenthal de la Universidad de Harvard aplicó la teoría de la autorrealización personal (o efecto pigmalión)[24] en el campo de la investigación educativa y consistió en formular expectativas positivas en los profesores sujetos de la investigación con respecto al rendimiento escolar de algunos alumnos seleccionados al azar, a los que clasificaron como sobresalientes, de modo que los profesores trataron a estos alumnos de manera distinta de los demás y de acuerdo con sus expectativas positivas. Los alumnos considerados sobresalientes (sólo para efectos del estudio) tuvieron éxito, mientras que los demás obtuvieron bajo rendimiento. Se ha comprobado en

[24] El efecto Pigmalión o la profecía de la autorrealización personal tiene su origen en la mitología griega, en Pigmalión, un hombre cuya meta era crear una estatua de la mujer ideal. Una vez que lo logró, se enamoró de ella con tanta fe en sí mismo y en su amor, que la diosa Venus hizo realidad su sueño: convertir a la estatua en una mujer real.

distintos campos del quehacer humano que la profecía de la autorrealización personal nace de creencias falsas pero crea realidades verdaderas[25].

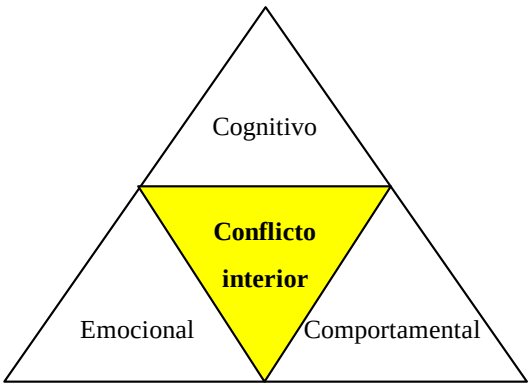
Cabe aclarar que en el ejemplo anterior, la cuestión es mucho más compleja de lo que parece, además de las expectativas del docente hacia los estudiantes, también intervienen otros factores como son: predisposición del alumno hacia el aprendizaje (que puede constituirse por atención, concentración y responsabilidad durante la clase); el reconocimiento hacia la autoridad administrativa y académica del docente; el ambiente áulico y escolar, entre otros; de modo que si bien, la expectativa del docente incide de manera significativa en el desempeño del estudiante, no es el único factor que ejerce su influencia.

Después de este preámbulo con fines didácticos, regresemos la mirada al cuadro *el Yo en relación con los otros*. En él debemos considerar la subjetividad que permea a la autoconcepción y convicciones propias, así como a las percepciones y expectativas de los otros, aunque para evitar polémicas innecesarias sugerimos tomar en cuenta que en la vida cotidiana de una comunidad educativa y en términos generales, la mayoría coincidimos en reconocer lo que es correcto o incorrecto, diferenciamos los valores de los que no lo son y sabemos qué alumnos pueden influenciar favorable o desfavorablemente en los demás.

Como mencionamos antes, las *identidades sociales* son el concepto que los alumnos tienen de sí mismos en torno al autoreconocimiento, reconocimiento de los otros y reconocimiento del nosotros, construido a partir de sus relaciones sociales y en el contexto escolar cotidiano específico. Pero además, tienen tres componentes fundamentales: cognición, emoción y comportamiento.

Así, ante la confluencia y discordancia de las dos categorías: las autoconcepción y convicciones personales y; las percepciones y expectativas de los otros, se genera algo que aquí denominaremos *conflicto interior* en uno o más de los componentes: cognitivo, emocional y comportamental del alumno durante la convivencia escolar cotidiana. El componente cognitivo se constituye por conocimientos, creencias, valores y significaciones sobre su identidad social; el componente emocional está asociado a sentimientos sobre sí mismo, como es la autoestima, la autoaceptación y la autoconfianza; y el componente comportamental se refiere a la autoconcepción como resultado de experiencias pasadas; de los roles o papeles que juega o ha jugado en los distintos grupos a los que pertenece o ha pertenecido.

En la figura siguiente se muestran los tres componentes de la identidad social de cada alumno, que durante las interacciones sociales, uno o más de ellos puede sufrir un desequilibrio y propiciar un *conflicto interior*.



[25] La fuente de este ejemplo es el video de capacitación *La productividad y la profecía del desempeño*. Disponible en películas Mel. Para mayor información remítase a las referencias al final del documento.

Fig. 1. Componentes de las identidades sociales y la posibilidad de un conflicto interior.

Cuando la autoconcepción y convicciones personales se confrontan porque no concuerdan con las percepciones y expectativas de los otros, uno o más de los componentes fundamentales en cada alumno –cognitivo, emocional o comportamental- sufren algún desequilibrio; de modo que se genera un *conflicto interior* y en consecuencia un proceso de reconstrucción identitaria, ya sea para que se afirme o se modifique su identidad social.

A continuación presento el análisis de los cuatro cuadrantes correspondientes al esquema *el Yo en relación con los otros*; a partir de las dos posturas del *Yo* (favorable y desfavorable) y de igual manera, las dos posturas de *los otros*; asimismo, en dos rasgos de identidad distintos como se presenta a continuación:

A. Posturas del *Yo*

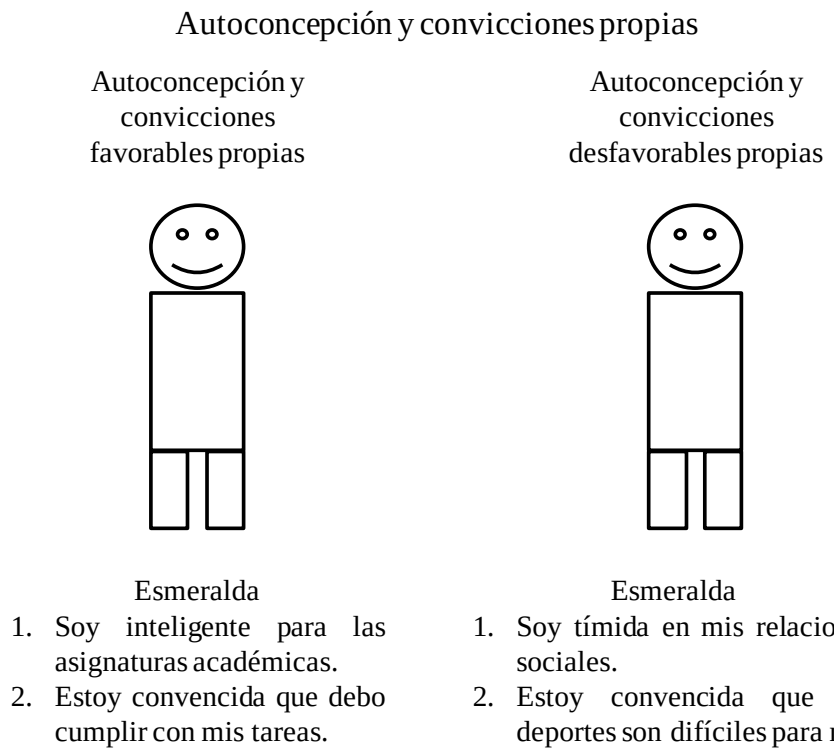


Fig. 2. Autoconcepción y convicciones favorables y desfavorables propias.

Para Erickson (1975) la tarea primordial en el adolescente es lograr la identidad del *Yo* y evitar la confusión de roles. La identidad yoica significa saber quiénes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad. Dos aspectos que facilitan estas cuestiones son contar con buenos modelos de roles adultos y líneas abiertas de comunicación. Erickson dice que cuando un adolescente pasa por una confusión de roles, está sufriendo una crisis de identidad. De hecho, una pregunta muy común de los adolescentes es "¿Quién soy?".

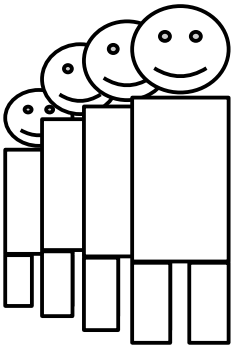
En el mismo sentido, comenta que los procesos de modelamiento (observación e imitación de las figuras que le son significativas) y moldeamiento (que responde a factores del medio ambiente: sociales, culturales e históricos) con frecuencia se llevan a cabo de forma explícita e implícita, consciente e inconsciente y en los diversos contextos en donde el alumno se desarrolla. El alumno aprehende de la experiencia del medio ambiente y de la interacción con otros individuos o grupos, con lo cual, de manera constante (re)construye su identidad.

En el caso que aquí se presenta, la autoconcepción y convicciones propias de Esmeralda corresponden a un sistema de creencias y valores desarrollado principalmente como resultado de su formación familiar, escolar y comunitaria; de los aprendizajes experienciales obtenidos en su medio ambiente; de los mensajes recibidos de los demás y de los modelos significativos de otros que le han servido de ejemplo.

B. Postura de *los otros*.

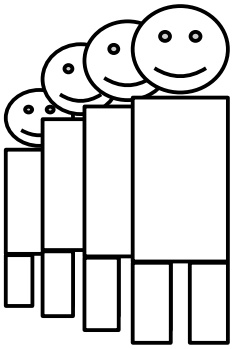
Percepción y expectativas de los otros

Percepción y expectativas favorables de los otros.



1. Esmeralda es inteligente para las asignaturas académicas.
2. Esmeralda cumple con las tareas.

Percepción y expectativas desfavorables de los otros.



1. Esmeralda es tímida con los compañeros del grupo.
2. A Esmeralda se le dificultan los deportes.

Fig. 3. Percepción y expectativas favorables y desfavorables de los otros.

Los sujetos de estudio en la investigación realizada conviven en un contexto regulado por reglas y valores instituidos; pero también por reglas y valores instituyentes como resultado de las interacciones sociales cotidianas, al respecto Kohlberg (en Turiel *et a*/1997: 73-75) en su teoría de los estadios del desarrollo moral basados en el razonamiento moral, establece seis estadios morales agrupados en torno a tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional. El término "convencional" implica someterse a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad, y defenderlas. Para una mejor comprensión, presentamos una síntesis en el cuadro siguiente:

Estadios del desarrollo moral de Kohlberg		
Nivel preconvencional Es el nivel de la mayoría de los niños menores a nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. (estadios 1 y 2)	**Nivel convencional** Es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. (estadios 3 y 4)	**Nivel postconvencional** Es alcanzado por una minoría de adultos, y por lo general sólo se llega a él después de los veinte años. (estadios 5 y 6).
El individuo que está en el nivel preconvencional no comprende realmente todavía las reglas y expectativas convencionales o sociales, ni las defiende. La persona considera que las reglas y expectativas sociales son algo externo al yo.	El individuo subordina sus necesidades al punto de vista y las necesidades del grupo o la relación común. El yo se identifica con las reglas y expectativas de los otros y especialmente de las autoridades, o las interioriza.	Algunos de los que están en este nivel comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad, pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de estas reglas. La persona diferencia su yo de las reglas y expectativas de los otros.

Cuadro 2. Estadios del desarrollo moral de Kohlberg.

Aunque la mayoría de los sujetos de estudio se caracterizaron por subordinar sus necesidades al punto de vista y las necesidades del grupo -por lo que se ubicaron en el nivel convencional; algunos de sus integrantes todavía manifestaron actitudes y acciones/interacciones infantiles, y por tanto, la incomprensión de las reglas y expectativas de los otros y de las autoridades, posicionándose en el nivel preconvencional.

En el caso de Esmeralda que aquí nos ocupa, se ubica en el nivel convencional, pero además, se encuentra en un dilema, en ocasiones asume las reglas y expectativas de las autoridades educativas e incluso solicita que los maestros deberían ser más estrictos en la aplicación del reglamento escolar, pero en otros momentos se subordina a las necesidades e intereses del grupo escolar al que pertenece, que con frecuencia se basan en la diversión e incumplimiento de sus responsabilidades académicas.

El cuadrante I. Cuando concuerdan las percepciones y expectativas favorables de los otros, con la autoconcepción y convicciones favorables propias sobre un mismo rasgo de identidad, el resultado es un proceso de afirmación identitaria favorable.

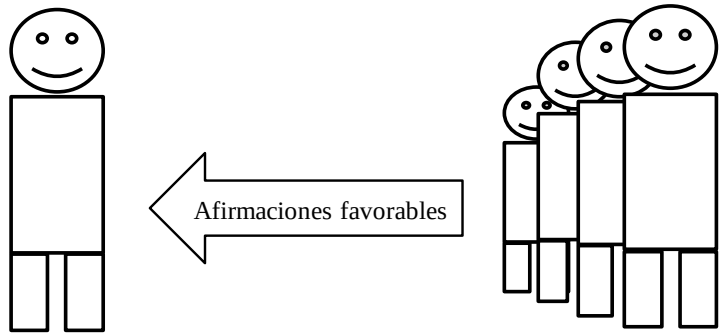
Por ejemplo, Esmeralda se considera una alumna inteligente, responsable, estudiosa y perseverante, lo cual concuerda con las percepciones y expectativas tanto de sus compañeros del grupo como del personal docente que le imparte clases e incluso, de algunos directivos que la conocen.

Afirmaciones favorables

Autoconcepción y convicciones favorables propias

Percepción y expectativas favorables de los otros.

Fig. 4. Afirmaciones favorables por concordancia entre el yo y los otros.



Esmeralda

1. Soy inteligente para las asignaturas académicas.
2. Estoy convencida que debo cumplir con mis tareas.

Los otros

1. Esmeralda es inteligente para las asignaturas académicas.
2. Esmeralda cumple con las tareas.

Tal concordancia favorable propicia la identificación con otros y hace más probable la integración de subgrupos con alumnos que tienen afinidades e intereses comunes. En este caso, Esmeralda y sus amigas comparten el gusto por el estudio y la responsabilidad en el cumplimiento de compromisos académicos.

Asimismo, es posible que ella logre una mayor aceptación de los otros, cuando éstos valoran a las personas que estudian y se esfuerzan por destacarse en el campo académico. Así, la autoconcepción y convicciones favorables de un alumno en concordancia con las percepciones y expectativas favorables de los otros, crean un círculo virtuoso que refuerza su identidad social.

El cuadrante II. Cuando no concuerdan las percepciones y expectativas desfavorables de los otros, con la autoconcepción y convicciones favorables propias sobre un mismo rasgo de identidad, el resultado es un *conflicto interior* respecto a la identidad social del alumno.

En este caso existen dos posibilidades que pueden desvirtuar esta relación: el autoengaño por parte de Esmeralda, o bien la percepción distorsionada de los otros. El autoengaño consiste en que la persona cree legítimamente que *es* de una manera, cuando la intersubjetividad de los otros la conciben de forma diferente. Por otro lado, la percepción de los demás puede estar distorsionada por prejuicios, envidias o egoísmos, sean individuales o grupales.

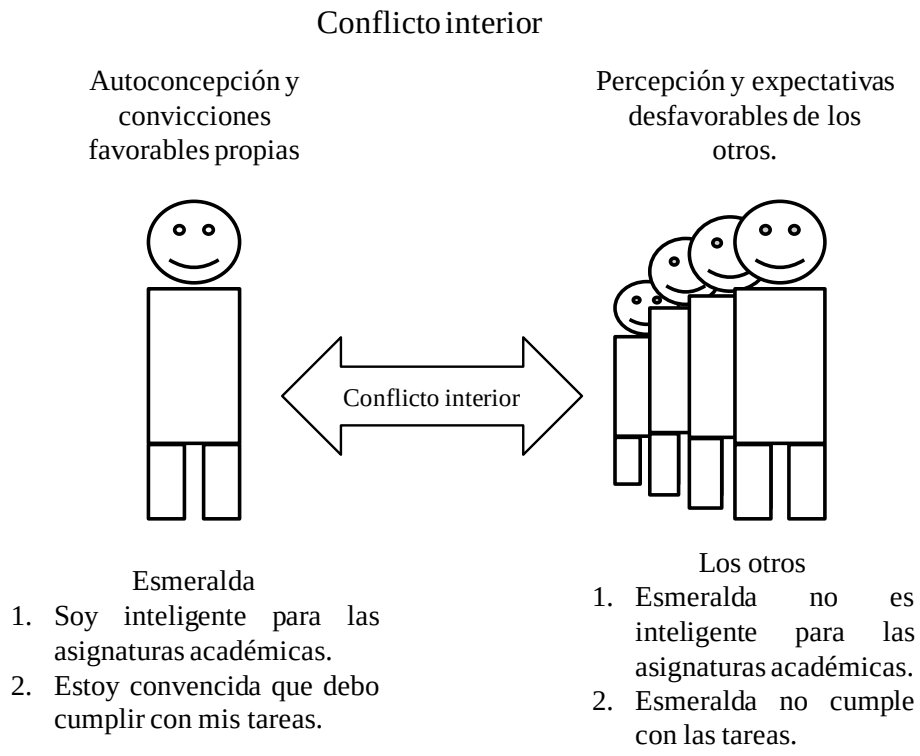


Fig. 5. Conflicto interior por discordancia entre el yo y los otros.

Aunque no es el caso de Esmeralda, algunos alumnos se autoengañan respecto a sus cualidades o desempeño, piensan desde su realidad social, que deberían ser reconocidos como buenos estudiantes y compañeros amigables; de modo que se inconforman cuando las evaluaciones académicas no coinciden con lo que ellos creen que merecen; o cuando sus compañeros opinan lo contrario respecto a su comportamiento social.

Por el contrario, los alumnos(as), como Esmeralda, no son aceptados por algunos de sus compañeros debido a que les gusta estudiar y son responsables de sus deberes académicos; y por ello les tienen envidia; no les reconocen lo que hacen y los perciben de manera negativa, de modo que pueden atribuir sus logros a motivos diversos, pero no a su esfuerzo, inteligencia y dedicación académica que les dé crédito a su imagen personal y social.

En este cuadrante, se provoca un *conflicto interior* respecto a la identidad social del alumno, de modo que éste se encuentra ante el dilema de ceñirse a las percepciones y expectativas desfavorables de los otros o conservar y defender la autoconcepción y convicciones favorables propias; es decir, soportar la influencia y no someterse a la voluntad de los otros o permitir que los demás ejerzan su influencia aún a costa de sacrificar algunos aspectos de su identidad social.

El cuadrante III. Cuando no concuerdan las percepciones y expectativas favorables de los otros con la autoconcepción y convicciones desfavorables propias sobre un mismo rasgo de identidad, el resultado es un *conflicto interior* respecto a la identidad social del alumno.

Esto sucede con frecuencia en alumnos con autoestima baja, debido a que menosprecian sus cualidades y logros, no obstante, desde la perspectiva de los otros, son alumnos valiosos con cualidades y virtudes que les son reconocidos. Al igual que en el cuadrante anterior, existen las posibilidades del autoengaño y la percepción distorsionada de los otros.

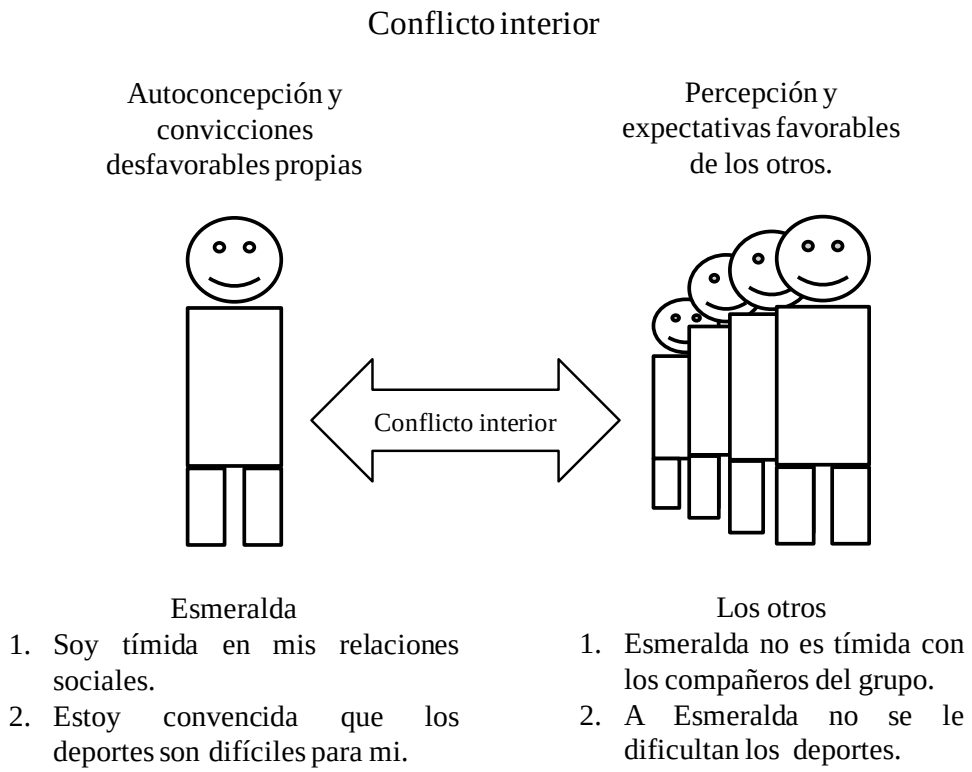


Fig. 6. Conflicto interior por discordancia entre el yo y los otros.

En este cuadrante se provoca un *conflicto interior* respecto a la identidad social del alumno, en este caso, el alumno se encuentra ante la disyuntiva de decidir aceptar las percepciones y expectativas favorables de los otros y modificar la autoconcepción y convicciones desfavorables propias, con lo cual, pueda generar mayor autoconfianza y autoestima; o conservar y defender la autoconcepción y convicciones desfavorables propias, quizás por no darse cuenta o no reconocer que el cambio es en su beneficio personal y entonces, continuar con una especie de autosabotaje de sus cualidades y logros.

Uno de los aspectos básicos para el desarrollo integral del alumno (sobre todo en la adolescencia) es la autoestima, que de acuerdo con Branden (1995 p.46) "Es la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad". El alumno con autoestima siente seguridad y confianza para enfrentar los desafíos de la vida; se acepta tal como *es*, y –en términos generales- es feliz a pesar

de las condiciones y circunstancias que le ha tocado vivir. La autoestima es un factor esencial en el proceso de interacción social, si es baja, el alumno es más susceptible de ser influenciado por los demás.

El cuadrante IV. Cuando concuerdan las percepciones y expectativas desfavorables de los otros con la autoconcepción y convicciones desfavorables propias sobre un mismo rasgo de identidad, el resultado es un proceso de afirmación identitaria desfavorable.

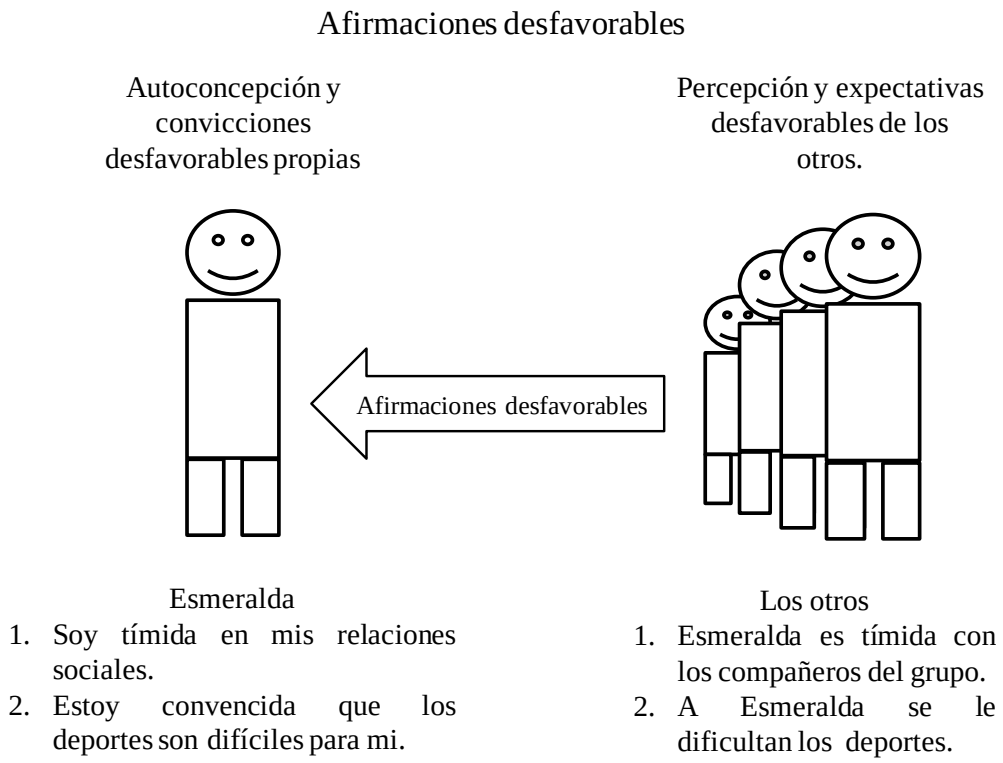


Fig. 7. Afirmaciones desfavorables por concordancia entre el yo y los otros.

En este caso concuerdan la autodesconfianza y la autoestima baja de la alumna con la percepción y expectativas desfavorables de los otros, lo que puede traducirse en intolerancia, no aceptación o incluso rechazo por parte de algunos compañeros del grupo. La autoconcepción y convicciones desfavorables de un alumno en concordancia con las percepciones y expectativas desfavorables de los otros, crean un círculo vicioso que refuerza una identidad social orientada al fracaso y a la inseguridad para relacionarse de manera constructiva con los demás.

Así, en los cuadrantes I y IV existe concordancia entre la autoconcepción y convicciones propias con las percepciones y expectativas de los demás; como consecuencia el alumno vive un proceso de afirmación identitaria; que para el cuadrante I es favorable y para el IV es desfavorable. En el primer caso, son altas las posibilidades de generar un círculo virtuoso y en el segundo, uno vicioso.

Por otra parte, en los cuadrantes II y III al no existir tal concordancia entre las dos categorías, el alumno experimenta un *conflicto interior* respecto a su identidad social, se pone en duda lo que él cree que *es*, con respecto

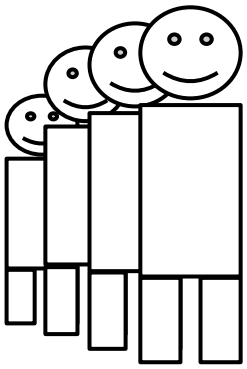
a la manera en que es percibido y reconocido por los demás, por lo que debe tomar decisiones sobre modificar o conservar su identidad social.

Ahora bien, ¿de qué depende que un alumno sea influenciado en mayor o menor grado por los otros? En tal caso, inciden diversos factores tales como: la formación del carácter, la apertura mental, la predisposición al aprendizaje, el nivel de autoestima, los modelos de referencia, las normas escolares u otros motivos que no son objeto de estudio en este texto.

Hasta aquí hemos explicado el cuadro 1. *El Yo en relación con los otros*, pero que sucede cuando los alumnos se integran dentro del grupo escolar o forman subgrupos porque comparten las mismas ideas, creencias, valores, intereses, gustos, preferencias y motivaciones. Entonces accedemos a la categoría del *nosotros*.

Percepción y expectativas del *nosotros*

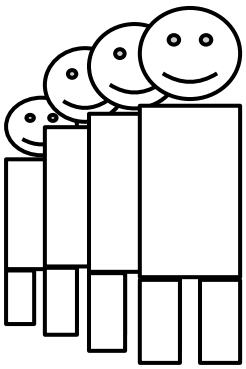
Percepción y expectativas favorables del *nosotros*.



1. Nosotros somos inteligentes para las asignaturas académicas.
2. Estamos convencidos que debemos cumplir con las tareas.

F

Percepción y expectativas desfavorables del *nosotros*.



1. Nosotros no somos inteligentes para las asignaturas académicas.
2. Estamos convencidos que es mejor divertirnos que cumplir con las tareas.

Fig. 8. Afirmaciones favorables y desfavorables del nosotros.

En este caso desaparece la línea limítrofe entre el *Yo* y *los otros*; existe identificación y aceptación entre los miembros de un grupo escolar o un subgrupo al interior del mismo, que coinciden en sus percepciones y expectativas colectivas, sean favorables o desfavorables. Al respecto Wilber (2008) retoma el modelo de desarrollo moral de Kohlberg y al estadio preconvencional le llama *egocéntrico* que está centrado en el *Yo* porque en él la conciencia del sujeto se halla completamente absorta en sí misma. No, obstante, a medida que el individuo va incorporando las reglas y normas de su cultura, se desarrolla hasta alcanzar el estadio moral convencional, al que denomina *etnocéntrico*, porque gira en torno al grupo y excluye a los que no forman parte de él.

En el caso del *reconocimiento del nosotros* es pertinente desde la teoría de las necesidades humanas de Abraham Maslow (en Hodgetts y Altman, 1981,100), aludir al nivel tres de esa jerarquía, referente a las necesidades sociales o de pertenencia, en donde los alumnos requieren ser aceptados por sus compañeros y sentirse parte del grupo. Con frecuencia, estas necesidades se satisfacen mediante la interacción social, que permite que el alumno dé y reciba amistad y afecto. El alumno se agrupa de acuerdo con aquellos con quienes se identifica y tiene afinidades e intereses comunes.

El individuo es social por naturaleza y no le favorece vivir aislado; necesita adaptarse a la sociedad a la que pertenece, no obstante, tampoco está obligado a ceñirse a todos los convencionalismos y expectativas de los demás cuando no está convencido de ello. Por tanto, requiere un proceso de mediación entre lo que él *es* y los demás quieren que sea, para ser aceptado y reconocido por el grupo. Es un proceso de influencia mutua que va del individuo al colectivo y viceversa, con lo que se genera un proceso de autorregulación grupal de adaptación y acomodación entre las coincidencias y las diferencias, lo cual requiere de respeto, comprensión y tolerancia a fin de convivir con armonía.

En suma, la autoconcepción y convicciones propias y las percepciones y expectativas de los otros, están significativamente relacionadas con la construcción de las identidades sociales de los alumnos de educación secundaria. Esto se muestra por el hecho de que los alumnos sujetos de estudio (re)construyen sus identidades sociales, en gran parte, durante la convivencia escolar cotidiana, por la influencia recíproca que se da durante las interacciones sociales, en donde se expresan la autoconcepción y convicciones propias, así como las percepciones y expectativas de los otros; de manera directa o indirecta. Cuando estas dos categorías concuerdan, afirman de forma favorable o desfavorable sus identidades sociales, pero cuando difieren, generan un *conflicto interior* que puede modificarlas. Además, cuando desaparecen las líneas limítrofes entre el *Yo* y *los otros*, se integra un grupo formando el *nosotros,* que ahora se diferencia de otros grupos.

Referencias

Branden, Nathaniel (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. El libro definitivo sobre la autoestima por el más importante especialista en la materia. España: Editorial Paidós.

Erikson, Erik, (1975) *Infancia y sociedad*. Ediciones Horme. S.A.E. Argentina.

Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El Líder Resonante Crea Más*. El poder de la inteligencia emocional. España: Plaza & Janés.

Giménez, (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. Intersecciones.

Hodgetts, R. y Altman, S (1981). *Comportamiento en las organizaciones*. México: Interamericana.

Kohlberg Lawrence. (1997). *Estadios morales y moralización: El enfoque cognitivo-evolutivo*. En Turiel *et al* (1997: 73-75). 1ª reimpresión. Alianza editorial. España.

Pozo, I. (2003). *Aprendices y maestros*. *La nueva cultura del aprendizaje*. Cuarta reimpresión. España: Alianza Editorial.

Wilber, K. (2008). *La visión integral*. Introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, Dios y el universo. España: Kairós.

Wilber, K. (2005). *La conciencia sin fronteras.* Aproximaciones de oriente y occidente al crecimiento personal. 13ª ed., España: Kairós.

Material audiovisual: *La productividad y la profecía del desempeño.* Video de capacitación. Disponible en películas Mel clave 272. Uruapan No. 17. 3er piso Colonia Roma 06700. México D.F.

CONCEPCIONES Y VISIONES DE LA ADOLESCENCIA PRESENTES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EN LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

JOSÉ MOISÉS AGUAYO ÁLVAREZ

Estudiante del Doctorado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara

Resumen

En este trabajo se pretende hacer una revisión crítica en torno a las concepciones de adolescencia, considerando la literatura revisada durante la elaboración del estado del conocimiento de una investigación que involucra a los adolescentes como sujetos de estudio.

Sin la pretensión de la exhaustividad, se bosqueja un reporte sistemático de lo encontrado en un trayecto seguido en el proceso de investigación. Se da cuenta de cómo en la literatura especializada se concibe a los adolescentes desde tres facetas centrales: rol social, edad y condición sociocultural; además, se muestra cómo esos concepciones operan configurando visiones acerca de la adolescencia, entendiéndola como incompletita, como encrucijada y como condición propedéutica a primera atañe a la concepción del sujeto, la segunda a los condicionamientos sociales y la tercera, a la trayectoria histórica del Sistema Educativo Nacional, de la cual se ofrece además un esbozo.

"El juego de la verdad (el juego del conocimiento) no es un juego:
es una escena de predación. Percibir es una estilización imaginaria de la caza.
Concebir es una estilización simbólica de la caza [...]
Concepto (de cum + *capire*) significa asir fuertemente"
Jesús Ibañez (1991, p. 28)

Presentación

En este trabajo se ofrece una panorámica sobre algunas maneras de conceptualizar a la adolescencia y extensivamente, de registrar cómo se explican autores e instancias, de quiénes hablan cuando se refieren a los adolescentes; puntualizando que la indagación se hizo orientada desde fuentes para el desarrollo de un análisis cultural.

Dado que por diversas circunstancias, la investigación educativa asociada a este grupo poblacional se incrementa en variedad y perspectivas, considero útil presentar esta breve panorámica que condensa una cantidad considerable de tiempo invertido y algunas reflexiones que considero interesante poner sobre la mesa, con la expectativa de incidir en la reflexión en torno a cómo estiman a los adolescentes las instituciones educativas de educación básica (y coextensivamente las escuelas formadoras de docentes); es decir, cómo son vistos los destinatarios de su labor educativa y cuáles posicionamientos resultan sugerentes para desarrollar trabajos de investigación.

Comencemos por exponer que la indagación de la que se desprende este trabajo tenía por objeto fundamentar el concepto de adolescente o de adolescencia. Ante esta labor había qué pensar también en el quid de la búsqueda. Conceptualizar constituye para el investigador una labor ineludible de definición de fronteras y de asunción de perspectivas. Conceptualizar es una labor inmanente a la ciencia, y como tal ha signado el desarrollo de las teorías científicas; aunque a diferencia de lo que ocurre en las llamadas "ciencias duras", donde los elementos conceptuales de base son relativamente más estables, la conceptualización en las ciencias sociales, particularmente en los abordajes cualitativos adquiere un cariz problemático, entre otras cosas, porque el propio devenir de las

teorizaciones y la emergencia de nuevas perspectivas e incluso de nuevos campos disciplinares diversifican las conceptualizaciones y complejizan la posibilidad de "capturar" conceptualmente tanto a los fenómenos sociales, como a los propios elementos "concretos" identificados como constitutivos de dichos fenómenos.

Pensemos por ejemplo, en dos de los conceptos que fluyen entre la psicología social y la sociología: educación y cultura. Sería ingenuo pretender que en la actualidad se puede hablar en términos definitivos y unívocos acerca de alguno de estos dos conceptos. Lo que es educación y cultura para unos, no lo es para otros: ni siempre, ni para todos los casos, ni en los mismo términos el significado es el mismo. Las diferencias seguramente estarían presentes a distintos niveles: campos del conocimiento, disciplinas, perspectivas, posicionamientos.

Podrá pensarse que esto se debe a que educación y cultura atañen más a cuestiones abstractas, susceptibles de ser permeadas por los valores o criterios de quien conceptualiza desde una posición determinada, y que en los constitutivos concretos no puede haber mayor disquisición. Pero veamos dos ejemplos: si hablamos de adolescentes como uno de los "constitutivos concretos" de la educación y la cultura, pudiera pensarse que no hay más qué decir, al fin son individuos que *están ahí* y sus propiedades conceptuales pueden darse por sentadas. Por otra parte, si hiciéramos referencia al rendimiento escolar, como objeto de estudio definido por observables, quizás también podría pensarse que hablamos de un concepto universal. No obstante, aunque las personas y los objetos estén ahí, su conceptualización siempre está mediada por las palabras que lo enuncian y por las interpretaciones que se derivan de esa conceptualización.

En torno al concepto de adolescencia: ¿Podemos decir que se trata de una convención conceptual generalizada?¿En la práctica, las investigaciones sobre adolescentes se ocupan de sujetos equiparables en sus atributos, características, esencia?

De entrada, asumiré ante la primera cuestión simple y llanamente que no es así, y ese es el punto que da pie para—atendiendo a la segunda pregunta— airear algunas consideraciones a lo largo del documento, a fin de cerrar con algunas reflexiones.

Una de las primeras dificultades al hablar de adolescentes como sujetos de investigación tiene que ver con su definición, pues no se les ubica como niños y se les excluye como categoría analítica cuando se habla de jóvenes o de juventudes.

Javier Elzo (2000) afirma que "no existe ni la juventud ni la adolescencia como categoría uniforme de análisis" (citado en Busquet, 2004, p. 179), pues se puede hablar no de juventud, sino de juventudes, y no de adolescencia, sino adolescencias.

Según Funes, (2004, p. 231):"[se ha podido] comprobar, [...] que hablar de adolescencia en singular no tiene mucho sentido [...] siempre tenemos que hablar de numerosas y diversas adolescencias", para hacer una muy general distinción "en función del origen social, del nivel económico y del *bagage* cultural se podría hablar de distintos tipos de jóvenes" por extensión, de distintos tipos de adolescentes.

El meollo aquí es que en la práctica, aquello de las adolescencias es un tópico, un hecho fehaciente: en realidad no existe un acuerdo, convención o consenso que nos haga pensar que cuando se habla de adolescentes o adolescencia en los distintos campos disciplinares o en distintos trabajos de investigación se está hablando de lo mismo; pero es necesario identificar de algunos posicionamientos, para elaborar una breve semblanza que contribuya en alguna medida a desenmarañar el camino de la conceptualización a quienes pudieran estar interesados en obtener un escenario menos caótico que el transitado por el que esto escribe, cuando optó por emprender una investigación en la que los sujetos involucrados son adolescentes.

Cabe aclarar que no se expondrá un listado de los conceptos encontrados, sino las categorías en que se agrupan esos conceptos, es decir, las concepciones.

Concepciones de la adolescencia a propósito del énfasis en tres facetas centrales: rol social, edad y condición sociocultural

En la literatura revisada que involucra a los adolescentes, sobre todo en asuntos educativos, hay una diversidad notable. En muchos casos, los autores eluden precisar qué es lo que están entendiendo por adolescente o por adolescencia y acordonan su concepción en torno a las edades de los sujetos, o parecen dar por sentado que la referencia "adolescente(s)" es suficiente.

En las siguientes líneas intentaré elucidar de forma breve y en la medida de lo posible, algunos referentes asociados a los usos del concepto adolescente (o adolescentes); bosquejaré una de las clasificaciones que he realizado en torno al uso del concepto de acuerdo con los materiales consultados para mi propia investigación, considerando el énfasis de los documentos en alguna de las facetas identificadas: rol social, edad y condición sociocultural.

1. Cuando el punto de interés radica en el rol social de los sujetos, generalmente se habla de "estudiantes" o "alumnos", por dar algunos ejemplos, sin que ello requiera demasiada escrupulosidad; en estos casos el concepto "adolescentes" es más bien accesorio, pues su relevancia se relativiza al supeditar su condición o carácter de adolescente, a un estatus funcional. La investigación educativa está poblada por numerosos estudios que encajan en esta clasificación.

2. Cuando se habla desde las edades como ejes del concepto adolescencia, no siempre se hacen explícitas las divergencias existentes entre distintos trabajos, sean de corte psicológico, sociológico, cultural o de tipo mixto; y no es que se hable aquí a favor de la univocidad de criterios, o de cerrar de una vez y para siempre el concepto; sino de la idea de que es necesario considerar lo que existe alrededor en términos de discusión y de reconocer la base argumental sobre la que se asienta la decisión de optar por una determinada elección, por qué elegir un rango de edad en particular y no otro. En términos muy generales, podría hablarse de al menos tres instancias desde las cuales la edad funge como anclaje para referirse a la adolescencia:

a) Los organismos internacionales, con estudios y publicaciones de orientación diagnóstica para la elaboración de propuestas y generación de programas sociales.

La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, incluye en el artículo 1 a la adolescencia en su concepto de niño, que equivale a cualquier ser humano menor de 18 años (CINU, 2013), sin considerar las delimitaciones que separan a la infancia de la adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), se refiere a los adolescentes, como aquellos que transitan por la segunda década de la vida (OMS, 2002), lo mismo que UNICEF instancia que define a los adolescentes como las "personas con edades comprendidas entre los 10 y 19 años" (UNICEF, 2011, p.10); definición que aplica para "buena parte de los análisis y la promoción de políticas" (Ibíd.).

b) Las convenciones legales. Aunque en general no hay una incursión detallada en el concepto para fines legales, dado que la distinción más usual es entre infancia y mayoría de edad, uno de los problemas para hablar de adolescencia en términos globales, radica en la disparidad de las legislaciones en diferentes países, en cuanto a la edad en que se pueden desempeñar actividades propias de adultos:

"como votar, casarse, vincularse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas. El concepto de 'mayoría de edad' –es decir, la edad a la cual el país reconoce como adulto a un individuo y espera que cumpla todas las responsabilidades propias de esa condición– también varía entre países. Antes de cumplir la mayoría de edad, se considera que la persona es menor". (UNICEF, 2011, p. 8).

En este sentido, en muchos países la mayoría de edad se alcanza a los 18 años, pero existen casos como el de la República de Irán, en donde se refiere como "edad de licencia" para contraer matrimonio los 9 años para las niñas, y de los 15 para los varones (UNICEF, 2010). Por su parte, los ministros europeos, refieren a la adolescencia como el periodo de edad que va de los 11 a los 18 años (Casas, 2000).

En México, en el marco de la Ley Federal de Justicia para Adolescentes, se definen a éstos como "personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años" (DOF, 2012, p. 1).

Ante esta última mención, habría que apuntar que para fines académicos, recurrir a las disposiciones legales como fuente conceptual, sólo es materia obligada cuando se trata de estudiar los vínculos entre la población a estudiar y algún fenómeno cuya incidencia atañe a su condición como sujetos de derecho (sujetos frente a la marginación, la exclusión, el marco jurídico, la violencia, el sistema penal, la libertad de expresión, entre otros).

c) La convenciones académicas. Relacionadas con los distintos campos de estudio, desde las distintas ciencias y disciplinas, se retoman los criterios utilizados en el desarrollo de las investigaciones, los conceptos se "adoptan" o "adaptan" precisando las fuentes.

En la literatura revisada, las edades en que se sitúan los estudios con adolescentes se reconoce como variable (Balardini, 2000; García, 2008; Díaz, 2006; Reyes, 2009) pues va desde los 12 hasta los 20 años, incluso en algunos trabajos se reduce a los 11 o se extiende hasta los 24 (Patton y otros, 2012); o se aglutinan indiferenciadamente como parte del segmento jóvenes.

3. Finalmente, cuando lo que se considera central es hablar de la condición de los adolescentes como sujetos insertos en contextos, circunstancias, procesos, prácticas o interacciones socioculturalmente estructurados, atendiendo a una mayor complejidad, la conceptualización debe estar de tal forma configurada que haga factible su asociación con los contextos, procesos, prácticas o las interacciones de interés: No es lo mismo hablar de adolescentes del medio urbano, adolescentes en situación de fracaso escolar, que de adolescentes con VIH, de adolescentes "adictos" a los videojuegos o de adolescentes que ejercen violencia en la escuela. Para cada caso, tendrá que adaptarse o adoptarse un concepto de adolescente que permita vincularlo con el aspecto a estudiar.

De cualquier forma, e independientemente de si se trata de un trabajo más teórico que empírico, o si el abordaje sobre los adolescentes tiene un énfasis conceptual o categorial —adolescente, adolescencia, adolescentes, adolescencias—, la necesidad de abstraer los componentes del fenómeno a estudiar obliga al investigador a dilucidar con suficiencia las "clasificaciones arbitrarias" (Myrdal, sin fecha, en Mardones, 2001, p. 70) de las que se vale para desarrollar su(s) tesis; y, si bien no es condición que sus elucubraciones se hagan explícitas a cada paso, es fundamental que asuma una actitud crítica frente a los conceptos, y no se limite al *argumentum ad verecundiam* como eje único de su decisión (únicamente porque así lo dice tal autor, tal instancia).

Digo que es —literalmente— fundamental una incursión crítica no sólo a la genealogía teórica (en sentido foucaltiano) de los conceptos sino a los usos vigentes o extendidos de ellos, puesto que, como se apuntaba al inicio, los fundamentos de la disertación radicarán en las conceptualizaciones que se hayan elaborado o que se hayan adoptado de trabajos previos.

Para el caso de que las conceptualizaciones hayan sido elaboradas (construidas necesariamente a base de adaptaciones conceptuales), la incursión crítica reviste el principio de conceptualizar, pues es el tamiz de la racionalidad es el que hace posible sopesar la pertinencia y correspondencia entre lo abstraído (concebido) y lo que se expresa.

Por su parte, el caso de la "adopción" de un concepto (del latín ad: asociación, aproximación, y optare: elegir, escoger), tiene implicaciones sobre las que el investigador no puede llamarse a ingenuo. Así como adoptar un hijo es "recibir[lo] con los requisitos y solemnidades que establecen las leyes" (RAE, 2013), de igual forma en el terreno de los conceptos, adoptar implica asumir como propio lo que ha establecido otro según su juicio. Por tanto, la decisión de adoptar un concepto (al ser éste un desplazamiento electivo) tendría que pasar idealmente también por una incursión crítica que nos prevenga de los resultados funestos como inconsistencias insalvables o contradicciones derivadas de una adopción conceptual irreflexiva o acrítica.

Hasta aquí he repasado algunas concepciones que no conceptos de la adolescencia, fundadas en el énfasis que algunos autores ponen respecto de alguna faceta particular de los adolescentes en tanto sujetos de investigación. A continuación abordaré una clasificación que alude a lo que denomino visiones de la adolescencia, como concepciones compartidas por algunos estudios en instancias.

Continuación del trayecto: De las concepciones a las visiones de la adolescencia

El interés por estudiar a los adolescentes, sus condiciones, formas de expresión, formas de relación y convivencia; las restricciones y potencialidades presentes en sus entornos, y demás asuntos, van cobrando cada vez mayor relevancia. Esta relevancia está fundada en al menos tres aspectos nodales:

- El fenómeno demográfico. En la población mundial, la franja etaria notablemente mayor corresponde a la de los 12 a los 24 años de edad, con una fuerte representación entre los habitantes del planeta que tienen entre 12 y 18 años. En México, la situación es equiparable (INEGI, 2011).
- La trama político-económica. Potenciar el desarrollo de la segunda década (UNICEF, 2011) de la vida, es un asunto prioritario, puesto que se considera la vía para consolidar lo ganado en cuanto al desarrollo de la población infantil, pero no sólo por la mera acción humanitaria o por congraciarse con este grupo poblacional al que las instancias internacionales han tenido relegado por mucho tiempo, sino porque los organismos internacionales consideran que los adolescentes constituyen un agente estratégico para el desarrollo de la economía.

- La esfera cultural. El ámbito en que se abren nuevos espacios para repensar a los adolescentes, es sin duda la cultura. No sólo por la eminente relación de los dos aspectos anteriores, sino por la incorporación de factores tecnosociales en el escenario. La mediatización de la cultura y la socialidad mediada de los adolescentes han puesto en perspectiva a estudiosos y políticos. El fenómeno multivariado del consumo cultural, las industrias de productos culturales, y las nuevas formas de relacionarse de los adolescentes, han generado una idea más compleja de lo que implica ser adolescente en este contexto: Las adolescencias son estudiadas no sólo dentro de lo psicofisiológico, sino cada vez más, como fenómeno dentro de dominios simbólicos.

En la generalidad de los trabajos se hace mención de uno o de los tres aspectos anteriores, pero además trasminan los documentos, las formas de ver a la adolescencia y a los adolescentes; es decir, las visiones.

Al decir "visiones", pretendo hacerlo a modo de evocación del verbo latino "*capio, es*: aprehender, capturar, ver con los ojos del espíritu" (Labastida, 2006, p. 11); es decir, a la forma en que se concibe a la adolescencia en buena parte de la literatura especializada, la adolescencia *vista (o tratada) como*. En este sentido, con la noción de visiones no

quiero llevar al lector a interpretarlas en su sentido de "espejismos" o proyecciones imaginarias; tampoco asumo aquí la responsabilidad de atribuir "el verdadero" concepto de adolescencia en los autores, como consagrando determinadas voces o excluyendo a otras. A la vez me deslindo del compromiso de ofrecer un panorama exhaustivo de las perspectivas que tratarían a la adolescencia vista desde las disciplinas, y que implicarían el desarrollo de un tratado de mayor envergadura.

Me remito entonces a la intención inicial de dar cuenta de mi trayecto en la investigación y en consecuencia, a la clasificación resultante de categorizar algunas de las visiones que pude captar en diversos materiales, y que observé como registros recurrentes. Las tres tienen que ver con concepciones extendidas en el ámbito educativo; sin embargo, la primera atañe a la concepción del sujeto, la segunda a los condicionamientos sociales y la tercera, a la concepción dominante en la trayectoria histórica del Sistema Educativo Nacional[26].

Adolescencia como *incompletitud*

Desde la etimología de la palabra adolescencia, se presenta su carácter paradójico, pues ha venido siendo interpretada erróneamente (Valentini, 2005, citado en Mena, 2011) asumiendo en muchos casos, que deriva del castellano adolecer (como sufrir, dolerse de algo), que a su vez se desprendería de una raíz latina. No obstante, el origen en latín de *adolescentĭa* no proviene de *doleo* (doler); sino del verbo *adolesco* (crecer, desarrollarse).

En términos llanos, adolescente se usaba para "el que está en crecimiento", por extensión, podría entenderse el término tal como lo concebía Francoise Dolto (1988), más como "un movimiento pleno de fuerza [...] de vida, de expansión", y no como un periodo de carencias y sufrimiento[27].

Reguillo (2000) señala cómo parece estar extendida la percepción de que lo que interesan son los sujetos futuros, y aunque se refiere en general a los jóvenes, podría incluirse ahí a los adolescentes cuando dice que "con excepciones, el Estado, la familia, la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejara de ser."(Reguillo, 2000, p. 8)

Medina (2003) plantea cómo: "Ante la dificultad de inmortalizar [...] conceptualmente [a los jóvenes, se tiende a] definirlos como sujetos que adolecen de madurez (sic) , que son incompletos, que transitan en una moratoria para luego constituirse sujetos reales, que su impronta es ser futuro, es decir, que no son ahora...que van a ser después" (p. 177).

En el terreno de la psicología social y en algunos de sus textos clásicos, se aprecia cómo las manifestaciones fisiológicas se conciben como los detonantes que convierten a los otrora infantes, en imágenes próximas a los adultos que serán en términos físicos, se despliegan las posibilidades de crecimiento además de físico, intelectual y emocional; lo cual tiene un estrecho vínculo con la parte físico-psicológica del crecimiento, pero por otro lado se

[26] Aquí, solicito la consideración del lector en cuanto a que en la segunda de las clasificaciones no se citan documentos puntuales, en virtud de que al haber estimado que no conformarían parte de mis referencias, me ocupé sólo de registrar la impronta de su visión de conjunto, más no los detalles. Eventualmente el lector podrá realizar su propia verificación atendiendo a las temáticas que se aluden.

[27]Permítaseme un breve recuento, desde los usos y convenciones de la lengua española a modo de nota cultural: La Real Academia Española registra en su diccionario una evolución en los significados de adolescencia, pero en todo caso distingue adolescente de adolecente, al menos desde su versión del año 1791. En la edición de 1833 puede leerse que adolecente/adoleciente es: "el que adolece", y adolescente: "lo que está en la adolescencia" (RAE, 2013); aunque es hasta la versión de 1884, cuando se hace explícita la raíz latina adolescens, adolescentia, y se hace patente su respectiva distinción de dolére.

mencionan las exteriorizaciones de la incertidumbre y la indefinición, como los resquicios que dejan entrever las carencias de atributos individuales para que pueda considerarse a un joven adolescente como un ser definido integralmente, según los criterios de la cultura en que se encuentra inmerso.

Erikson plantea que la principal tarea del adolescente es la formación de un identidad personal, y establece que en la adolescencia, el estadio identidad versus crisis de identidad constituye su crisis normativa (Cita de Aisenson, 2005).

Este supuesto, conjuntamente con la Teoría evolutiva de la identidad, de Erikson (1971, 2000) se ha puesto a prueba en marcos de investigación que buscan el soporte empírico. Diversos estudios (Marcia, 1966; Bosma y Kuneen, 2001) han corroborado los planteamientos de Erikson, encontrando que la identidad se desarrolla efectivamente como producto de la interacción de factores individuales y sociales o contextuales.

Si bien, la propuesta de ver así la concurrencia entre identidad y adolescencia puede apreciarse desde una noción de adolescencia como periodo de construcción, lo cierto es que se percibe en la noción de indefinición y crisis, cual si el baremo ideal radicara en una vida adulta sin indefiniciones ni crisis, cual si la identidad dejara de construirse al "ascender" a un estatus distinto, el del adulto como ser humano completo.

Por otro lado, desde algunos trabajos también se ha tratado a la adolescencia con esta visión. Algunos ejemplos son los estudios descriptivos con vinculantes sociodemográficos, que si bien ayudan a visualizar el estado de las cosas y a generar hipótesis y reflexiones de valía, tienen su carga de ambivalencia, pues al mismo tiempo que favorecen la lectura de ciertos indicadores, se prestan para apelar al desajuste entre una expectativa y una realidad que apunta a otra dirección.

Por ejemplo, Pérez Islas y Valdés (2003) para abordar la heterogeneidad de la condición juvenil en México, proponen una categorización a través de dos órdenes: la educación y el trabajo; pues asumen que

"educación y trabajo interrelacionados pueden ser un criterio de agrupación y diferenciación del sector juvenil (que incluye a los adolescentes) que pueden explicar diferencias entre los grupos, y a la vez similitudes al interior de los integrantes de cada uno de los sectores" (p. 17).

Su categorización está expresada a través de una caracterización "metafórica que permita identificarlos con mayor facilidad, pero a la vez, que muestre algunas características fundamentales que la misma información permite" (p. 17).

Estos autores apuntan también que al utilizar metáforas "se corre el riesgo [de] que estas no se adecuen exactamente a la realidad que intentan simbolizar" sin embargo reconocen que funcionan para "enseñar visiones complejas" (p. 17). Las categorías que proponen son cuatro:

1. Los aprendices (los que "solo estudian"). Con los datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ), explican que el de los aprendices es un grupo que concentra los grupos de menor edad "45.5% está en el estrato de 12 a 14 años, y 37.9% entre los 15 y 19 años.
2. Los reclutas (los que estudian y trabajan), y que son el 11% del total de jóvenes. "Los niveles de escolaridad que más reclutas absorben son la secundaria y el bachillerato con 32.3% y 26.9% respectivamente" (p. 21).
3. Los guerreros (los que sólo trabajan). "Las tres cuartas partes de ellos [...] se encuentran en los estratos 20-29 los de edad" (p. 21).
4. La cuarta categoría es la de los vasallos (ni estudian ni trabajan). L respecto de este señalan que "es quizá el [grupo del] que por primera vez logramos saber más [...], convirtiéndose en una condición típicamente femenina, la mayoría casada o unida en pareja y con predominio de las zonas rurales" (p. 24).

En estudios posteriores, como el Análisis de la condición de actividad de la población de 14 a 29 años de edad, realizado por la Dirección de estudios sociodemográficos, del Consejo Nacional de Población (CONAPO) se hace manifiesta

"la preocupación social sobre la existencia de un segmento de población adolescente y joven que, a pesar de estar teóricamente en posibilidades de dedicarse a una u otra actividad, en apariencia, no realiza ninguna. Esta población ha sido denominada NINI (refiriéndose a jóvenes que ni estudian, ni trabajan)" (CONAPO, 2011, p. 23).

La percepción de cierto sector de la "población adolescente y joven" nini, me parece paradigmática en cuanto que ejemplifica con una austeridad inmejorable lo que observo como noción de incompletitud: a los sujetos de este "sector nini"se les define en función de lo que no hacen o lo que no son, cual si las posibilidades de ser estuvieran plegadas en dos únicas alternativas normativas. Como se señalaba antes, si bien de esta visión pueden extraerse algunas reflexiones interesantes, una comprensión más integral requeriría obligadamente de, al menos la recuperación de datos relacionados con lo que sí hacen o lo que sí son en sus propios términos.

Adolescencia como encrucijada y punto de quiebre

En numerosos trabajos se desarrollan ideas que tratan a la adolescencia como un terreno de contrariedad al ponderar (y a veces sobreestimar) el carácter convulso de los fenómenos en que se inscriben diversas problemáticas asociadas a los adolescentes: Violencia, drogadicción, tabaquismo, acoso escolar, delincuencia, embarazo adolescente, etcétera.

Pululan las representaciones de la adolescencia como una etapa caótica y desenfrenada en donde se guía el comportamiento por el impulso, la necesidad de experimentación, la exacerbación de las pulsiones y el placer.

Se habla de este periodo vital como un espacio prácticamente definitorio para la toma de decisiones, el trazado del proyecto de vida, la apropiación de valores, y de los continuos riesgos a que se encuentran expuestos los adolescentes, sea por la influencia de los medios masivos, por la condición de los jóvenes en el contexto actual de incertidumbre económica, de falta de horizontes, por el o desarrollo tecnológico entre otras cosas; sin embargo, sin desestimar que efectivamente se presenten exacerbaciones en las conductas de los adolescentes, quisiera apuntar aquí una analogía a través de la cual cuestionar esta noción del desenfreno total:

Si consideramos el ciclo vital como una unidad, como una cuerda en continua tensión, no se puede asumir que el "punto delgado" radique precisa y únicamente en la adolescencia, pues cada etapa vital tiene riesgos y oportunidades que en muchos casos son determinantes para el desarrollo ulterior en los más diversos ámbitos de la vida personal y social.

Cuando planteo la analogía del ciclo vital como una cuerda en continua tensión, quiero establecer que la tensión inicia desde la concepción y no culmina sino hasta el término de la vida misma. Los riesgos y oportunidades de un nonato son patentes y si bien, sortearlos o no, no depende del criterio o la voluntad del propio nonato, no puede hacerse un cálculo sobre las posibilidades de que un suceso o proceso incida positiva o negativamente sobre su posterior desarrollo. Lo mismo aplica para las etapas subsecuentes, de las cuales puede decirse algo semejante.

Dos puntos críticos que considero a favor de esta visión de encrucijada, es que el interés por abordar las problemáticas correlacionadas con la adolescencia o con la condición de adolescente en diferentes contextos, tienen, al menos discursivamente, nobleza en su finalidad: conocer, proponer o intervenir para paliar o abolir un obstáculo para el desarrollo de otro es siempre encomiable.

Por otro lado, cuando se consideran aspectos como el desarrollo del pensamiento crítico, del juicio moral, la expansión de los círculos de relación, la exploración de los intereses, la identificación con otros actores, la construcción de la identidad, el acendramiento de los valores y la formación de la ciudadanía, son asuntos que estimo válidos para situar a esta etapa como una signada por la posibilidad de incidir en el carácter social de los sujetos.

Adolescencia como condición propedéutica: Visión históricamente dominante en el Sistema Educativo Nacional

Esta visión está estrechamente vinculada con las dos anteriores visiones: con la de incompletitud comparte la noción de formar para el futuro; una especie de centralización en las lecturas de lo que se espera que ocurra con la educación "vertida" e "invertida"[28] en el sujeto y con los escenarios prefigurados; casi una apuesta fundada en el vaticinio. Por otro lado, se relaciona con la visión de encrucijada, pues ubica en la adolescencia (adolescencia como etapa de la escolaridad secundaria) el tiempo convencionalmente más apropiado para moldear al ciudadano adulto, con oficio de adulto, con vocación para lo que los adultos han prefigurado.

Curiosamente, tras los cambios estructurales en las dinámicas sociales y culturales en lo que Giddens denomina la modernidad tardía (Giddens, 1997), las incertidumbres en torno a las probables configuraciones de un futuro a mediano plazo, nos hacen considerar al presente como el continuo en donde deben desplegarse las acciones. Bajo esta lógica, la formación debe de programarse para las relaciones e interacciones de la cotidianidad.

En esta visión, retomo diversos materiales revisados, cuyo eje es la educación, y más precisamente, la visión de los adolescentes como sujetos de educación, particularmente en el sistema educativo mexicano y considerando al nivel de secundaria como el centro por antonomasia para la formación de los adolescentes.

Si apelamos a la historia de la educación instituida en México, es posible identificar cómo en cada momento histórico se ha pretendido ofrecer a las nuevas generaciones bajo distintas formas y preceptos, espacios para la formación de individuos dependiendo de la lectura que se hace de las prioridades políticas y sociales.

En los inicios de lo que hoy es el Sistema Educativo Nacional (SEN), la búsqueda de la institucionalización de la educación en la escuela pública condujeron a los encargados de definir las políticas educativas a ejecutar planes que respondieran a las principales necesidades de alfabetización del pueblo mexicano. Con la Ley de Educación Popular del Estado, derivada del Congreso Pedagógico de Veracruz (1915), se instituye la educación secundaria de manera formal, como un punto intermedio entre la educación elemental y la profesional (Zorrilla, 2004).

Alrededor de 1930, se plantea la educación secundaria como un medio para "definir las vocaciones técnicas o profesionales [y] proporcionar las herramientas y los conocimientos necesarios para el trabajo productivo en caso de que los alumnos no siguieran estudiando" (Sandoval, 2004, p. 44). Este carácter propedéutico (Sandoval, 2004; Zorrilla, 2004) se mantiene en definiciones posteriores de los objetivos del nivel; en 1951, la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza no hace sino ratificar que la secundaria debe "servir de antecedente [...] para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios" (Meneses, 1988, citado en Sandoval, 2004, p. 47).

Luego de 1958, se generaron modalidades distintas de educación secundaria respondiendo a planes estratégicos de desarrollo; así surgieron las secundarias técnicas, secundarias agropecuarias (1967) y las telesecundarias (1968), (Santos, 2000). La educación secundaria, sólo al alcance de una minoría en la población, proporcionaba a los

[28] Se ha "vertido" educación: conceptos, contenidos, procedimientos e instrucciones se han colocado en el recipiendario; y se ha "invertido" educacionalmente: ello debe ser socialmente redituable.

egresados una condición de ventaja frente a quienes no cursaban el nivel y dotaba de herramientas para la incorporación a la vida laboral.

La Reforma Educativa promovida por el Presidente Luis Echeverría (1970-1976), impulsada como medio para "aminorar la crisis social y política" de ese periodo (Zorrilla, 2004, p. 6), se desarrolló bajo el argumento de que "la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales" (Zorrilla, 2004, p. 6); no obstante, esta reforma se centró básicamente en aspectos curriculares y pedagógicos, sin profundizar en los fundamentos ni los fines de la secundaria. El modelo educativo derivado de esa reforma siguió vigente hasta la década de los noventas. Sin embargo, no obstante la creciente cobertura, los pobres resultados del nivel evidencian una ruptura con la realidad social y económica.

En 1992 se pacta el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), enfatizando la reformulación de contenidos con base en las necesidades básicas de aprendizaje (Sandoval, 2004, p. 53). En 1993 se establece, con la reforma al artículo tercero constitucional, la obligatoriedad de la educación secundaria y se instrumenta una reforma educativa que opera en las escuelas secundarias a partir del ciclo 1993-1994 (Zorrilla, 2004), y que pondera "el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país [para facilitar] su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo" (SEP, 1993, p. 12). En esta reforma, prevalece el carácter propedéutico, "no [se] trastoca básicamente su definición respecto al qué y para qué del nivel" (Sandoval, 2004, p. 53), tampoco, como en los otros casos, se define con certidumbre para quiénes; la población joven del país es un abstracto fundado en términos de la edad, pero no aparece una caracterización de los sujetos, ni la explicitación de los principios que expliquen la pertinencia de los contenidos en función de los jóvenes; a grandes rasgos, los fundamentos del nivel se centran, o bien en el currículo, o bien en el contexto social.

La propia SEP, reconocerá posteriormente la inoperancia de los contenidos de la reforma y la falta de vinculación con los adolescentes:

La educación secundaria, pese a la reforma de 1993, mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior. Es comúnmente reconocido que muchos de [los] contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral. (SEP, 2001, p. 117)

Hasta aquí, puede observarse cómo de manera implícita y paradójica se venía definiendo a los sujetos de la educación sin definirlos, a partir de identificarlos como elementos para la realización del sistema, como piezas de un dispositivo cuyo fin era ajustarse a las prioridades definidas por el Estado, haciendo vago el reconocimiento de la realidad que enfrentan los destinatarios de la educación y basándolo en la cualificación para el empleo.

En los planteamientos de cada modelo educativo, si bien, se reconoce el perfil biológico o psicológico de los estudiantes de secundaria (adolescentes), paralelamente se oscurecen sus perfiles como sujetos con inquietudes, necesidades, prioridades y códigos particulares:

Poco se han analizado en nuestro país los intereses, perspectivas y necesidades sociales de las nuevas generaciones de alumnos que acuden a las escuelas secundarias, no obstante, la poca eficacia en el logro de los objetivos educativos de las escuelas secundarias parece tener como un factor importante la insatisfacción de los adolescentes por las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas , y el distanciamiento y conflicto entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes (Reyes, 2006, p. 16)

Relegar la perspectiva del estudiante es tanto como descalificar de forma tácita su validez como actores culturales, su capacidad de interlocución (Nateras, 2004), lo que impacta sobre todo en los sectores más desfavorecidos, pues en estos sectores la desvinculación entre lo que se enseña en la escuela y la vida representan un fuente primaria de fracaso escolar; es en estos sectores donde la pertinencia y relevancia de los currículos adquieren preeminencia, pues "mantienen el interés de la población en las cuestiones educativas, favoreciendo el ingreso y la permanencia y, por ende frenando los niveles de deserción" (COEPO, 2010, p. 121).

En esta lógica, el Estado ha venido actuando a través del sistema educativo para definir la educación que es pertinente para formar a sus ciudadanos; sin embargo, la práctica ha demostrado que existen escollos fundamentales y que la pertinencia de la educación que ofrece el Estado está en tela de juicio (INEE, 2010).

En la actualidad, la educación secundaria opera bajo la normativa de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo referente central es el Plan de Estudios 2011. En este documento, de manera enunciativa, se reconoce que:

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI marcó, entre otros cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México. (SEP, 2011, p. 13).

El Plan de Estudios 2011. Educación básica, documento rector de la reforma, tiene como ejes las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que

Constituyen el trayecto formativo de los estudiantes [para] contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida. (SEP, 2011, p. 29).

El documento en su conjunto está permeado de "una proyección hacia el futuro [bajo el principio de que es] fundamental en tanto educa y forma a las personas que requiere el país para su desarrollo político, económico, social y cultural" (SEP, 2011, p. 15), lo cual, se entiende en virtud de que se trata de un referente normativo que se expresa en el nivel del deber ser; sin embargo, no contiene referencias sustanciales en cuanto al diagnóstico de los sujetos de la educación. Aun cuando se asume que la RIEB "coloca en el centro del acto educativo al alumno" (SEP, 2011, p. 9) no se hace explicita la noción que se tiene de los estudiantes ni de los procesos en que se encuentran inmersos en su desarrollo personal y social.

Reflexiones finales

Si el breve bosquejo presentado en este documento sirve en algún sentido, de apoyo para quienes estén en proceso de desarrollar su trabajo de conceptualización, sea con fines académicos o investigativos, el esfuerzo ha valido la pena.

Quizás resultaría interesante sólo decir que la adolescencia es una construcción social y el disenso que es evidente; sin embargo, la revisión crítica de las distintas concepciones, no sólo nos coloca en perspectiva en tanto que

productores de material académico, sino que vuelca la atención hacia reflexiones de calado filosófico, a los cruces entre el puro pensamiento abstracto y la acción reflexiva.

Por un lado, considero que conocer quiénes son los destinatarios de los esfuerzos educativos, caracterizarlos es un asunto que debe atenderse, pues el coste de no hacerlo es seguir reproduciendo un modelo de educación secundaria con una escuela de ayer para jóvenes de hoy (Ynclán, 2003, en Zorrilla, 2004, p. 18).

Por otro lado, formular discursivamente —en lo individual o en lo institucional— cómo pensamos a los adolescentes constituye un ejercicio reflexivo no sólo para diagnosticar con los desaciertos, incluso con cierta ofuscación; sino para acceder a una mirada prospectiva que nos permita asumir nuevas maneras de pensarlos.

Referencias

Aisenson, D., Batlle, S. Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D.,
Valenzuela, V., Davidson, S., Ruiz, A., Polastri, G. y Alonso, D. (2005). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones*. XIII. Buenos Aires: UBA

Balardini, S. (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Buenos Aires:
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial (CLACSO). Recuperado en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf, el 6 de agosto de 2011.

Bosma, H. y Kunnen, S. (2001). I*dentity and emotion: Development thorug self- Organization.* RU: Cambridge University Press.

Busquet, J. (2004). Las culturas juveniles. Jóvenes y adolescentes en búsqueda de la identidad. En Reguillo, (coord.) (2004). *Tiempo de híbridos. Entre siglos jóvenes México-Cataluña*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.

CINU. 2013 Centro de Información de las Naciones Unidas. http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/

COEPO (2011). Consejo Estatal de Población. *Diez problemas de la población de Jalisco: Una perspectiva sociodemográfica.* México: COEPO. Recuperado en: http://coepo.jalisco.gob.mx/PDF/LibroDiezproblemas/setup.swf, el 3 de diciembre de 2011.

CONAPO, 2011. *La situación demográfica en México 2011*. México: CONAPO.

Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional en *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* (Vol. 11) Núm. 29, pp. 431-457

DOF (Diario Oficial de la Federación, 2012) http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFJA.pdf

Dolto, F. (1988). *La causa de los adolescentes.* Barcelona: Seix Barral,

Erikson, E. (1971; 2000). *Identidad, juventud y crisis.* Buenos Aires: Paidós.

Funes, J. (2004). Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente, Una propuesta de análisis a partir de los 'territorios escolares'. En: Reguillo, R. (Coord.) (2004). Tiempo de híbridos. Entre siglos jóvenes México-Catalunya. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.

García, J. (2008). Clases sociales e identidad personal: estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista Ciencias sociales.* No. 122 (IV) Pp. 13-26. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado en:

http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15312992002 el 10 de septiembre de 2012.
Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto.* Santiago, Chile: Amerinda.
INEE, (2010). *El derecho a la educación en México.* Informe 2009. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
Labastida, J. (2006). El problema del concepto. En González Casanova, P. y Roitman, M. (coords.). *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. México: siglo XXI. Pp. 7-16.
Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social psicology,* 3, 551-558
Mardones, J. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.* España: Anthropos.
Medina, G. (2003). Potencialidades del espacio vacío. Géneros desteñidos en los estudios juveniles. En: Pérez Islas y otros (Coord.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes México/Québec*. México: Instituto mexicano de la Juventud (IMJ) Pp. 165-185.
Mena, M. (2011). El lugar del fetiche en el discurso de Freud y de Marx a la luz de la época actual: "posmoderna". *Anuario de investigaciones. Vol. XVIII.* Buenos Aires: UBA.
Nateras, R. (2004). Trazos y trayectos de lo emergente juvenil contemporáneo, en Reguillo, R. (Coord.) (2004). *Tiempo de híbridos. Entresiglos jóvenes México-Catalunya*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.
Patton G.C., Coffey C., Cappa C., Currie D., Riley L., Gore F., Degenhardt L., Ferguson J. (2012) Health of the world's adolescents: A synthesis of internationally comparable Data. *The Lancet, 379 (9826).* Pp. 1665-1675. Recuperado en:
http://download.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140673612602037.pdf?id=a02f57d1811fcb77:-460f17de:13e2df117d5:-3a481366572405359
Pérez Islas, J. y Valdés, M. (2003). Imágenes sobre los jóvenes en México: Nomadismos en fuga. Pérez Islas y otros (Coord.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes México/Québec.* México: Instituto mexicano de la Juventud (IMJ) Pp. 13-43
OMS (Organización Mundial de la Salud).(2002).*Adolescent Friendly Health Services: An agenda for change.* Ginebra: OMS, 2002.
Reguillo, R. (2000). *Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Buenos Aires: Norma.
Reyes, A. (2006). *Adolescencia entre muros.* México: Flecso.
Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa.* Enero-Marzo, 2009. Vol. 14. Núm. 40. Pp. 147-174.
RAE, (2013) Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española. DE: http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle
Sandoval, E. (2004). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes.* México: Plaza y Valdés.
Santos del Real, A. (2000*). La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda.* Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación.
SEP. (1993). *Plan y programas de estudio. Educación Secundaria.* México: SEP.
SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México: SEP. Recuperado enhttp://www.dgpp.sep.gob.mx/planeacion/pdf%20inf/PNE.pdf

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica.* México: SEP.
UNICEF, 2011. *Estado mundial de la infancia 2011.* UNICEF, consultado en septiembre de 2012 En: http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf
Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Vol.2, No. 1. Recuperado en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf, el 2 de mayo de 2012.

Funciones cotidianas del asesor técnico pedagógico del ATP de telesecundaria. Ana María Aldrete Vélez

ITEC

INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo se dará a conocer algunas de las funciones cotidianas que realiza el Asesor Técnico Pedagógico en la modalidad de telesecundaria y como estas actividades son semejantes a las que realiza otros asesores de los diferentes niveles de educación, es decir preescolar, primaria y secundaria.

Los docentes que tienen la función de Asesor Técnico Pedagógico en la modalidad de Telesecundaria realizan diversas actividades, recibir y dar información sobre diversas situaciones que se generan en la zona, acompañar a los Supervisores a las escuelas cuando surge una situación problemática, dar instrucciones a los docentes sobre el llenado de diversos formatos, ayudar en la supervisión con las tareas administrativas, recibir capacitaciones para posteriormente compartirla con los compañeros, difundir proyectos y programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública y en ciertos casos hasta atender situaciones personales de sus jefes inmediatos. Esto ocurre por desconocimiento de las funciones que debe de desempeñar dentro de cada zona escolar, en interacción con cada uno de los profesores (as) que laboran en las escuelas, en beneficio de la enseñanza aprendizaje del alumnado. De ahí surge la inquietud de conocer cuáles son las actividades que realiza como Asesor Técnico Pedagógico y con qué propósito lo hace.

Para ello nos hemos dado a la tarea de analizar diversos documentos que hablan de la cotidianeidad de las actividades que realizan los Asesores Técnico Pedagógicos, tanto en zonas escolares como en las mismas escuelas.

DESARROLLO

En un estudio realizado por Miguel Ángel Izquierdo en el 2008 en el estado de Morelos a los 21 ATP de los 9 sectores que existen se encontró que los asesores no dan asesoría a los docentes, ni visitan escuelas, por el contrario, si dedican la mayor parte de sus horas semanales a actividades administrativas. La mayoría de ellos cuenta con dos plazas.

Al igual que Miguel ángel Izquierdo, Rosa Linda Sánchez Reyna (2008) mediante cuestionarios, entrevistas y observaciones se percata de que la labor cotidiana que realizan los asesores, es básicamente administrativa, dejando de lado el apoyo pedagógico a los docentes de las distintas escuelas que integran el nivel educativo de Baja California.

De acuerdo en lo anterior considero que existe una diferencia muy marcada entre como se concibe la función del ATP y las actividades que realmente realiza al interior de cada una de las zonas escolares. Al hablar de la función del asesor, hablamos de lo que enmarca las políticas educativas en turno, que por supuesto no coincide con los roles que desempeña el asesor en la vida diaria.

La formación de los asesores se ha dado en el desempeño de su labor, al enfrentarse a las diversas situaciones y retos que se generan en las zonas, debido que no existe una preparación previa a ocupar el cargo.

Según Vargas (2008) algunos de los asesores reconocen la necesidad de generar condiciones para preparar su intervención. Es evidente entre los ATP el reconocimiento de fortalecer sus conocimientos, habilidades, competencias y sentido crítico al desarrollar las asesorías.

Lo que se enunció en el párrafo anterior así como la incertidumbre sobre el rol de los ATP, y la multiplicidad de actividades que realizan, pone de manifiesto la preocupación de los asesores por cumplir con el propósito de la función para la cual fueron convocados.

"En los años 90´s fue la época más importante en el surgimiento de las comisiones para desarrollar funciones técnico pedagógicas en las diferentes instancias, el puesto era ocupado por docentes frente a grupo, que eran invitados por la autoridad inmediata, sin claros criterios de selección, ni permanencia y con la susceptibilidad de movilidad laboral" (López, 2008).

Teresa de Jesús Torres Carlos (2008) en la investigación que realizó reconoce tres tipos de asesores: uno de ellos el oficialista, el cual se encarga de cumplir al pie de la letra las políticas educativas, otro el ejecutor que es quien se dedica a llenar formatos y enviarlos y el asesor pedagógico, la mayor parte del tiempo proporciona acompañamiento a los docentes, está condicionado a construir posibilidades de desarrollo para los tres sujetos del proceso educativo, estudiante, docente y asesor.

Si estos tres modelos de asesores se fusionaran dentro de un mismo sujeto, tendríamos asesores bien preparados para enfrentarse a los retos que implica la asesoría dentro de las escuelas, desafortunadamente las actividades que realizan o quien dice hacia que rol se inclina más la balanza es la autoridad inmediata, que en muchas ocasiones se deja llevar por sus propios intereses.

El no tener claro cuáles son las tareas que debe realizar el asesor provoca que exista una indefinición del rol, debido a ello cada quien construye su propio concepto dependiendo de la visión y el compromiso para desempeñarse como tal.

A pesar de ello "el ATP se constituye como una figura profesional que en cierta manera ha dado respuesta a las demandas del sistema educativo en los diferentes niveles a través de su participación y colaboración con los colectivos docentes en los diferentes contextos y regiones" (López, 2008).

Ante la SEP el asesor se encuentra en una situación de invisibilidad en el área laboral debido a la falta de reconocimiento y a la falta de seguridad en su cargo. No obstante el ATP continua desarrollando acciones en una intermediación entre el profesorado y la administración educativa.

"la indefinición del rol, la falta de perfil, de funciones específicas de asesoría, de reconocimiento institucional, la dependencia de la autoridad inmediata, las resistencias al cambio, la falta de capacitación principalmente en aspectos pedagógicos, el exceso de carga administrativa, así como la falta de coordinación entre los programas educativos para una calendarización global, influyen en el desempeño global del ATP" (López, 2008).

En el manual del ATP se concibe como un agente educativo, especializado, un ser capacitado, informado de toda la legislación educativa. Lo cual sería difícil comprobar, debido a la ambigüedad que existe entre lo que nos dice este manual y la realidad en sí.

Igual sucede en el discurso político, la imagen del ATP está vista desde una postura ideológica del papel que como agente de educación debe desarrollar. Para las autoridades educativas él es visto como un profesional polivalente en quien recaen responsabilidades relacionadas con la capacitación y actualización del docente. En la vida cotidiana

la realidad es muy distinta y las actividades que realizan los ATP están muy alejadas de los que nos dice la teoría que debiera ser.

Tel vez en ello influya que la función como tal no está delimitada en la normatividad de la SEP lo que los coloca en una figura débil en relación con otros nombramientos.

La cotidianeidad los enfrenta a situaciones ambiguas que regularmente demanda de ellos habilidades no sólo cognitivas, sino también habilidades para convencer, mediar, conciliar ante problemas que no está en sus manos resolver.

Un ATP comprometido con su trabajo debe ser empático y mantener una comunicación fluida con los colectivos de los centros escolares.

"La tarea asesora constituye un proceso de ayuda y acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes y los directivos" (León, 2009).

CONCLUSIÓN

El estado de Jalisco no se cuenta con un documento que oriente a los ATP sobre las actividades que debe realizar, de ahí que los asesores dediquen la mayor parte de sus horas laborales a trabajo administrativo que las autoridades inmediatas, en este caso el supervisor les indica.

Según las autoridades educativas la principal función de los ATP es bajar cursos como comúnmente se dice sin tomar en cuenta que las actividades que deben realizar, tiene que tener como principal propósito impactar en la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje donde tanto directivos, docentes y alumnos salgan beneficiados.

No se cuenta con una definición clara de la función que debe realizar un asesor. Para la SEP el ATP, es una figura invisible en el entendido que no tiene una clave que lo acredite como tal ante las autoridades y la misma sociedad, situación que no sucede con otros puestos educativos.

Bibliografía

Calvo, B. (2007). *Los Asesores técnico Pedagógico y el fortalecimiento de las escuelas de Educación Básica.* México: Ponencia para el IX Congreso nacional de Investigación Educativa.

García, R. et. al. (2009). *Percepciones y representaciones del Asesor Técnico Pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del sistema de educación básica en Tlaxcala.* Tlaxcala: Ponencia para el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Izquierdo, M. et. al. (2008). *Características del personal de Apoyo Técnico Pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones.* Morelos: Ponencia para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

León, M. (2009). *La Asesoría Técnico Pedagógico en educación primaria, una práctica de reflexión permanente.* Distrito Federal: Ponencia para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

López, L. (2010). *La construcción de la Asesoría en el acompañamiento pedagógico.* Ponencia para el XI Congreso Nacional de Investigación educativa.

López, Y. et. al. (2008). *Diagnóstico de la Asesoría Técnico Pedagógico y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luís Potosí.* San Luís Potosí: Ponencia para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

López, Y. et. al. (2008). *La indefinición del rol del Asesor Técnico Pedagógico en el nivel de educación primaria del estado de San Luís Potosí una mirada procesual y situacional.* San Luís Potosí: Ponencia para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Sánchez, R. et. al. (2008). *El Asesor de zona escolar en educación primaria en Tijuana, percepciones y contradicciones en su función.* Tijuana: Ponencia para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Torres, T. et. al. (2008). *Los significados de la labor del Asesor Técnico Pedagógico informar para la reproducción o intervención para la búsqueda de futuros diferentes.* Torreón: Ponencia para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Vargas, R. (2008). *Las y los Asesores Técnico-Pedagógico de los SEIEM: una figura educativa en construcción.* Ciudad de México: Ponencia para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Doctorado en Educación en esta misma institución y Maestro en Ciencias de la Educación, con opción en Sociología de la Educación, por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).

Resumen

El presente artículo da cuenta de una investigación en proceso que aborda el tema de las significaciones imaginarias sociales de autoridad en adolescentes de una escuela secundaria. Dada la importancia que ha adquirido en el mundo de la academia, explicar los procesos metodológicos en la construcción de una tesis, aquí se habla de la metodología, técnicas e instrumentos utilizados en el presente estudio, (entrevistas, grupos de discusión y observación) así como del ámbito de estudio, la elección de los sujetos participantes y el proceso que se sigue en el análisis e interpretación de datos. Es un espacio, donde además se fija la postura epistemológica de carácter fenomenológico y comprensivo y la teoría de los imaginarios de Castoriadis, que en una relación dialéctica con los datos y la interpretación del investigador, ha permitido ir comprendiendo cuales son las significaciones imaginarias sociales que sobre la autoridad tienen los adolescentes de la comunidad en estudio.

Introducción

En este artículo, se ofrecen en principio dos apartados, el primero donde se fija la posición epistemológica de la que se parte, y otro más, donde se deja constancia de lo que se entiende por significaciones imaginarias sociales, que es el eje teórico de la investigación. Posteriormente, y en primer lugar, se incluyen las consideraciones metodológicas; enseguida, el ámbito y los adolescentes del presente estudio; después las características de las y los chicos que aquí participan; posteriormente, viene el apartado de las entrevistas; y, finalmente, se habla de los grupos de discusión. Sirva de aclaración, que el análisis e interpretación de datos en extenso, tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión, se encuentran en capítulos separados, que aquí sólo se anuncian, puesto que el objetivo central, tal cual ya he dejado constancia, está en ofrecer en "vitrina" el proceso metodológico utilizado.

Por otro lado, en este momento, me permito incluir la nomenclatura manejada y decir que los nombres que se utilizan son ficticios, esto con la idea de garantizar el anonimato de todas las personas de la escuela donde se ha llevado a cabo el estudio.

Cuadro 1. Nomenclatura para referirse a los participantes.

De las entrevistas	De los grupos de discusión
Ejemplo: (Aa, 1) la "A" se refiere a adolescente, la "a" a mujer y el "1" es el número que se le asignó. Entonces: (Aa, 3) es la adolescente que tiene el número tres; y (Ao, 3) es el adolescente al que se le asignó el número tres.	Ejemplo: (Ao, Gd, 1) la "A" se refiere a adolescente, la "o" se refiere a hombre, "Gd" es grupo de discusión y uno se refiere al primero de los tres grupos de discusión que se realizaron. Entonces: (Aa, Gd, 3) se asocia con una adolescente que participó en el grupo tres.

1. De los "lentes" que traigo puestos

El sustento epistemológico de la investigación en curso, se basa en el paradigma interpretativo. Por eso, aquí está presente una visión comprensiva y fenomenológica que permite dimensionar a los sujetos que participan de este estudio, como entes que se mueven en el mundo de las subjetividades, lugar y espacio de creación y recreación social, que pueden ser comprendidos desde la interpretación de sus acciones y dan lugar a relacionarlos con la categoría de significaciones imaginarias sociales de autoridad, en tanto construcciones de los sujetos que viven el mundo de la vida, que construyen su realidad, sus instituciones sociales y los símbolos que les dan sentido.

En esta investigación, no se busca llegar a leyes generales y universales para explicar el mundo, sino comprender un fenómeno particular, sin determinismos, ni desde una perspectiva racional –en los términos que se entiende desde la visión hipotético-deductiva-, tampoco habrá predicción ya que la investigación no estará controlada, por el contrario de manera permanente se interrogará a la investigación misma, a partir de la información que surja del trabajo de campo.

Desde la postura adoptada, se considera que lo que se hace desde el quehacer científico se relaciona con el "contexto de coexistencia humana", por lo que las verdades son relativas, por lo que no cabe en este espacio, -tal cual ya se anunció: "un discurso caracterizado como la verdad universal, con un propósito totalizador que tiende, por tanto, a ser intolerante hacia la diferencia" (Usher, 1996, p. 4). Y justamente, porque es un discurso inserto en cierto contexto, donde existen ideas hegemónicas, instituidas, pero también instituyentes, diría Castoriadis (2003), distintos investigadores tendrán diferentes perspectivas y formas de acercarse a un objeto de estudio.

2. Las significaciones imaginarias sociales

Para Castoriadis, (2003), siempre se presenta una tensión entre dos dimensiones del imaginario, el instituido y el instituyente. De manera que lo social instituido y lo social instituyente se refieren a la sociedad en su conjunto, que se integra en el primer caso por las instituciones y las significaciones imaginarias sociales cristalizadas y en el segundo al imaginario social instituyente, como se advierte, son conceptos abarcativos que se refieren a la sociedad en su conjunto pero que se integran o descomponen en unidades más específicas, a las que podemos identificar como significaciones imaginarias sociales. Por lo tanto, es necesario precisar qué se entiende por significaciones imaginarias sociales, y más precisamente, por significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar, razón por la cual, se incluye la siguiente cita:

hay pues una *unidad* en la institución total de la sociedad; considerándola más atentamente, comprobamos que esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de *significaciones* que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. Esa urdimbre es lo que yo llamo el *magma de las significaciones imaginarias sociales* que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan (Castoriadis, 2005, p. 68).

Como ejemplos de significaciones sociales imaginarias, se ofrecen las siguientes: "espíritus, dioses, Dios, *polis*, ciudadano, nación, estado, partido, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc...," (Castoriadis, 2005, p. 68), lo que da lugar a incluir el concepto de autoridad como una construcción más de estas significaciones imaginarias sociales. Ahora bien, cuando estas "significaciones imaginarias sociales" se solidifican, devienen en el "imaginario social instituido", pero siempre habrá lugar para las "significaciones instituyentes" (Castoriadis, 2002).

Si bien es cierto, que en una sociedad histórica encontramos un imaginario social instituido, también lo es que en dicha sociedad participa la plurivocidad, la multiplicidad de voces que permiten la presencia de varias significaciones imaginarias sociales, por eso es acertado decir que: "las significaciones imaginarias sociales son de carácter regional, cada sociedad, circunscrita a un tiempo y espacio determinado, crea sus significaciones imaginarias particulares" (Anzaldúa, 2012, p. 52). Pero, algo más: "un individuo no puede ser portador o representarse la totalidad de las significaciones de una sociedad" (Anzaldúa, 2012, p. 56).

Ahora bien, el imaginario social producto de las significaciones sociales imaginarias solidificadas, que devienen en símbolos, mitos, creencias o concepciones, "regulan las relaciones sociales, pero a la par, tiene una dimensión radical capaz de crear nuevas significaciones e instituciones" (Anzaldúa, 2012, p. 57), que podremos advertir en las creencias, concepciones e ideas de las y los chicos de secundaria del presente estudio, toda vez que: "los propios adolescentes inventan sus significados y sus representaciones, porque siempre surge algo nuevo, no es repetición de acciones sino la invención permanente de sentidos" (Nava, 2010, p.113). Con estas ideas se puede ir avanzando para entender cómo es que los adolescentes interiorizan, pero también crean y recrean sus significaciones imaginarias sociales de la autoridad escolar, mediante símbolos, procesos de alienación, significaciones, y el papel que desempeñan en la interpretación y comprensión de dicha autoridad.

Por lo tanto, se puede decir que las significaciones imaginarias sociales presentes en la escuela secundaria, permean a los adolescentes inscritos en este espacio educativo, pero también se puede advertir el elemento "radical", la propia creación de un imaginario social instituyente que se fragua desde sus propias ideas y significaciones que le dan a la autoridad escolar, veamos sólo un ejemplo que se puede considerar una significación imaginaria asociada a la escuela –a las relaciones que ahí se establecen- referida al papel del docente:

porque a veces necesitamos algún consejo de alguien que ha recorrido la vida, yo conozco algunos compañeros que no tienen papá, o no tienen mamá, entonces yo quisiera que los maestros apoyaran en ese sentido (Ao, 4), yo nunca me he sentido apoyado ni nada, nunca he tenido la necesidad de que me respalden, [...] sobre el tema que dijo, de eso que si nos sentimos apoyados, yo creo que les vales madres, o sea que mientras no les afectes a ellos, no te van a decir nada, no te van a ayudar en nada (Ao, Gd, 3)

Como vemos en el primer caso (Ao, 4), se sostiene la idea asociada un imaginario social instituido, -quizá un mito- de que el docente es una persona en la que se puede depositar la confianza y pedir orientación, en el segundo caso (Ao, Gd, 3), por el contrario, se le ve al profesor como alguien ajeno, a quien "le vales madres", que por otro lado, se puede sospechar que no es una apreciación privativa de los adolescentes de secundaria, sino compartida por sectores más amplios de la sociedad, pero que los chicos y chicas de la institución escolar le dan su propio significado, de tal suerte que se convierte en un discurso instituyente desde las voces de los escolares que participan de este estudio.

Primeras consideraciones metodológicas

La metodología utilizada en el presente estudio es de carácter cualitativo, ya que se pretende comprender las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar de esta comunidad de estudio, se parte del supuesto de que los adolescentes de secundaria crean e instituyen sus significaciones imaginarias sociales de autoridad a partir del conjunto de símbolos que las expresan y que reciben de la sociedad, la familia, la propia escuela, así como de las relaciones intersubjetivas que establecen en sus vivencias cotidianas.

Las narrativas (producto de las entrevistas), las opiniones (resultado de los grupos de discusión), y la observación, que está presente al momento de visitar o revisitar la escuela y que se da también al momento de aplicar los dos

instrumentos metodológicos señalados, completarán –desde la perspectiva que se tiene al momento- la comprensión de las significaciones imaginarias sociales que de la autoridad tienen los adolescentes de secundaria. Por otro lado, la observación, incluye la mirada de los ritos, desde el llamado, "espacio de interacción" y que se puede definir como él: "escenario donde se concreta un tipo específico de intercambio intersubjetivo, donde se comparten gestos, palabras y acciones que tienen sentido altamente significativo en la vida escolar y que se dan de manera cotidiana y reiterada". (Valencia, 2010, p. 74), que en el caso del presente estudio incluyen las ceremonias cívicas, la forma en que los adolescentes se relacionan con sus pares, con las autoridades, o los ritos propios que realizan en los espacios de su cotidianidad escolar.

Por otro lado, es menester aclarar que la investigación siguió su curso, en este sentido, se presentaron en un primer momento inferencias o análisis de los datos, que se fueron completando en la medida en que se avanzó en el presente estudio, pues como dice Spradley (1988) la investigación sigue un ciclo de carácter circular, es decir, que los datos nos regresan a la teoría, y nuevos descubrimientos en el campo, nuevos patrones de sentido nos invitan a regresar y rehacer lo antes hecho, o como se plantea enseguida:

En este proceso hermenéutico, fue necesario advertir que los supuestos, que respondían de alguna manera a las preguntas surgidas de la problematización, no tenían una función de hipótesis que pretendieran ser comprobadas. [...] la intención era lograr una orientación de sentido. [...] partí de considerar que los supuestos descritos me permitirían sólo desde el propio proceso de interpretación [...] construir hipótesis y validar los conceptos y criterios construidos, lo cual metodológicamente constituye una tarea a posteriori y de continuos procesos dialécticos entre los datos empíricos y la teoría que permite sustentar la propia realidad. (Valencia, 2010, p. 72).

Es, dice esta última autora, "el eterno retorno investigativo", como también lo reconoce la siguiente escritora:

el investigador debe saber que las primeras inferencias factuales y conjeturas suelen modificarse en el tiempo, cuando encuentra patrones contrastantes y excepcionales, cuando triangula empírica y teóricamente con otras fuentes, y cuando finalmente escribe el informe de investigación. (Bertely, 2000, p. 62).

Por eso, el proceso circular o dialectico ha seguido un curso, en el que se avanza y luego se retrocede, para ganar en claridad y comprensión de lo que se estudia, para enseguida lograr dar saltos de calidad en la elaboración del documento que se trabaja. Por otro lado, dado que una de los intenciones de la presente investigación es: "acceder al universo de significados de los actores" (Guber, 2004, p. 132), se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión, bajo la consideración de que son los medios más adecuados para lograr el propósito fijado, puesto que la presente investigación se inscribe metodológicamente en una visión comprensiva *Verstehen* de la realidad. De estas técnicas y su instrumentalización, se hablará más adelante, por ahora, quiero presentar el ámbito de estudio y a los adolescentes que en él participan.

El ámbito y los adolescentes del presente estudio

La escuela secundaria técnica donde se realizó el estudio se ubica en el sur poniente del área metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Zapopán, considerada una zona de clase media alta, no obstante, cuando pregunté a los adolescentes que a ella asisten, ¿en qué trabajan sus padres?, y ¿en qué colonia viven?, me percaté, que la generalidad de la población estudiantil de esta escuela proviene de barrios populares y que sus padres –en su gran mayoría- pertenecen a la clase trabajadora.

A la 1:15, P.M. Empiezan a llegar los adolescentes del turno vespertino que tiene una población aproximada de 700 alumnos, (el turno matutino está más poblado). La gran mayoría llega en el transporte público, algunos lo hacen a

pie y otra parte son transportados por sus padres en vehículos privados y aunque son la minoría, logran congestionar la calle por algunos minutos, puesto que coinciden con la salida de los alumnos del turno matutino a muchos de los cuales van a recogerlos sus padres en sus vehículos, se advierte que la población matutina tiene un nivel socioeconómico mayor, a decir del número de padres que llegan por ellos en automotores.

Entre las 13:15 que empiezan a arribar los alumnos del turno vespertino, las 13:30 que salen los del matutino, las 13:45 que abren la puerta de entrada para los alumnos del turno vespertino y las dos que cierran la puerta de ingreso, (los que llegan después de esa hora, son anotados y podrán entrar hasta el módulo que inicia a las 14:45) es grande el bullicio fuera de la escuela.

Los alumnos que llegan, y los que se retiran, tienen que serpentear entre los carros de los padres de sus compañeros que llegan a dejarlos o a recorrerlos, no se molestan cuando algún carro está a punto de atropellarlos, conocen que es parte de lo cotidiano y que además son los padres de sus compañeros los que van al volante.

Frente a la escuela se ubican algunos negocios pensados en las necesidades y gustos de los estudiantes, está el de fritangas y el *ciber* para aquellos que llegan a jugar un rato en las maquinas o a imprimir algún trabajo que han de entregar en alguna de sus asignaturas, justo en los alrededores de estos lugares y a lo largo de la calle están apostados muchos adolescentes que ya concluyeron la secundaria (algunos en esta misma escuela) y que van a la conquista amorosa, algunas chicas platican con ellos y esperan hasta el último minuto para ingresar a la escuela.

De entre los que salen, algunos proceden a ponerse los *piercings* o aretes, (sin distingo de género) a desfajarse y quitarse parte, o todo el uniforme (previamente han tenido la precaución de llevar otra ropa bajo el atuendo escolar), se ponen de acuerdo para ir a "dar la vuela" o a visitar la casa de alguno de ellos.

Por el contrario, los que ingresan (los del turno vespertino), se fajan sus ropas, se deprenden de aretes y *piercings*, ellas se quitan algo de pintura, ellos se alisan el pelo, esconden pelotas que luego utilizarán en el receso, la batalla, el disimulo, el juego entre los adolescentes de secundaria y las autoridades escolares ha comenzado. Es la lucha entre el control del cuerpo social y del cuerpo individual de los adolescentes de secundaria, por el poder escolar, por la autoridad, como vía para lograr el dominio de la conciencia: "mediante un trabajo insistente, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, del cuerpo sano" (Foucault, 1992, p. 104),) y la resistencia, que asigna un rol a los grupos subalternos, como productores de nuevos significados a las practicas escolares, que ve la escuela como, "un terreno cambiante de lucha y contestación" (Giroux, 1992, p. 148).

Una vez dentro de la escuela, una buena proporción de chicos y chicas se despreocupan por llegar con rapidez a sus aulas, ya están dentro y no les pondrán reporte por llegar tarde, inician sus vivencias en el espacio escolar, se conforman varios grupos de hombres y de mujeres, otros, -los menos- son mixtos, igual se pueden observar las parejas que se toman de la mano, se distribuyen por los patios, se sientan en las jardineras, se dirigen a la "cooperativa", se introducen a los baños, las mujeres adolescentes aprovechan el tiempo para compartir cosméticos y maquillarse, están en los espacios que consideran propios, se apoderan de ellos, el salón en un rato más será un espacio de trabajo donde no se podrán dar las libertades que ahora hacen suyas.

Muchos están dentro quince minutos antes del "toque" de ingreso a clases, desde que abrieron la puerta de entrada aprovecharon para posesionarse de sus espacios de convivencia, otros entran corriendo y salvando la "garita" de la entrada, justo cuando suena "la campana", algunos prefieren la amonestación y se quedan en la calle otros minutos, entrarán a la segunda clase con citatorio en mano si ya agotaron el número "permitido" de retardos.

Ya sonó el timbre y son pocos los alumnos que se encuentran en sus aulas –igual sucede con los profesores- la plática, los juegos, la diversión son actividades muy atractivas, es el momento en que inicia la tarea del "regimiento

de infantería" conformado por los integrantes de la oficina de Servicios Educativos Complementarios (SEC), con Pedrito[29] al frente, para solicitar a los estudiantes que pasen a sus grupos, todos los prefectos empiezan a recorrer la escuela para sacar a los chicos de los baños, retirarlos de la cooperativa, de las canchas, de los escondites que tienen junto a los contenedores de basura del estacionamiento y hasta del pasillo de la biblioteca, que ubicado en un segundo piso y alejado de los edificios centrales, se torna en un espacio preferido de las parejas de jóvenes adolescentes.

Pedrito y sus subalternos de SEC, recorriendo todos los espacios de la escuela, que apoyados por el subdirector, que se para de frente al patio y a un lado de la oficina, hacen todo el esfuerzo para que los alumnos entren a sus aulas, es una lucha de fuerza, de poder a poder, de resistencia, donde los adolescentes saben que se encuentran a diario con la fuerza de la autoridad, a la que tratan de evadir el mayor tiempo que les es posible, por fin, quince o veinte minutos después, todos los alumnos están en sus aulas, no sucede lo mismo con los maestros, siempre hay algunos que llegarán tarde al salón de clase, cuando los alumnos pueden, se lo echan en cara a sus prefectos.

Son parte de los encuentros, de las vivencias diarias de los adolescentes de secundaria, cuando salen a receso y luego este termina, tendrán una batalla similar, las autoridades escolares que pretenden que los alumnos entren a sus aulas, ellos que buscan demorar más tiempo en sus áreas de convivencia que "por derecho" y "apropiación de espacio" les corresponde. Se puede suponer que estas escenas se repiten en el resto de las secundarias del área metropolitana de Guadalajara.

Características de los adolescentes del presente trabajo

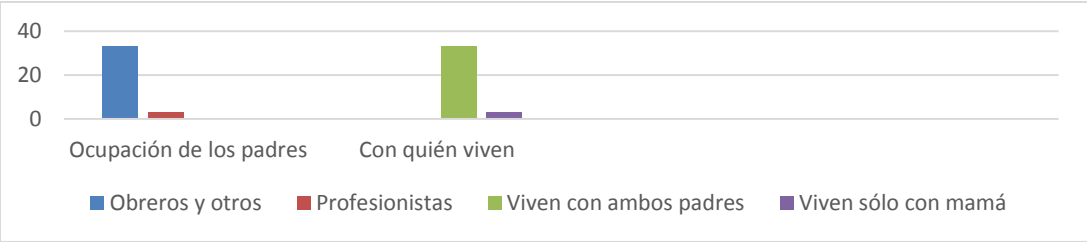
Sus edades fluctúan entre los 12 y 15 años y son alumnos de primer a tercer grado de secundaria, se realizaron 22 entrevistas a alumnos y 24 a alumnas, dando un gran total de 46. De este número sólo a 36 les pregunté en que trabajaban sus padres, como se ve, no se corresponde con el total de los entrevistados, ya que en un principio no se tenía contemplado hacerlo, esa necesidad surgió en el curso del trabajo.

Como resultado se obtiene que en 15 casos sus madres son amas de casa, al respecto un adolescente (Ao, 11) refiere que su papá trabaja en la coca y su mamá en "nada", otro (Ao, 21) refiere que su papá es cantinero y su mamá "desempleada", en tres casos viven sólo con sus madres, el primer caso (Aa, 11) su mamá trabaja en casa y su papá no vive con ellas, en el siguiente caso la chica (Aa, 21) vive sola con su mamá que trabaja en una fábrica, la otra (Aa, 22) su papá no vive con ella, su mama trabaja en restaurant de comida rápida, únicamente en dos casos los chicos refieren que sus padres son profesionistas.

El resto, que son dieciséis casos en que ambos padres trabajan de obreros, empleados, o en el comercio informal, tales son los casos de quien refiere que su papá es jardinero en Puerta de Hierro y su mamá en la recepción de un gimnasio (Ao, 8); el padre trabaja en una carnicería y su mamá en casas haciendo el aseo (Ao, 7); son comerciantes (Ao, 16); su padre es jardinero y su mamá trabaja en una pastelería (Ao, 22); sus padres "trabajan en las avenidas" [vendedores ambulantes] (Aa, 5); su papá es fontanero y su mamá trabaja en una estación de radio (Aa, 13).

Gráfica 1. Ocupaciones de los padres, y con quién viven. Fuente: Trabajo de campo.

[29] Pedrito es el coordinador de SEC.



Cuarenta y seis adolescentes al espacio de grabación

El proceso de la investigación de campo, inició en primera instancia, con la realización de las entrevistas *in situ* una población del alumnado abierta, donde se recuperó a través de la narrativa, la vivencia con respecto a las figuras de autoridad que los adolescentes poseen de acuerdo a su experiencia en la cotidianidad escolar. Esta fase tuvo como propósito conocer cuáles son las vivencias de los adolescentes de la escuela secundaria acerca de la autoridad escolar. Aspecto que se develo a través de cuatro preguntas orientadoras de las entrevistas, las cuales fueron: ¿a quiénes consideras autoridades dentro de la escuela?, ¿qué es la autoridad escolar?, ¿crees que la autoridad escolar es necesaria?, y ¿por qué?

Estas cuestiones fueron un elemento que permitió conocer desde la óptica de los adolescentes en qué personajes del escenario escolar se encarnan sus figuras de autoridad, qué le representan, qué significados tienen y qué plano de jerarquía ocupan en una escala valoral, desde su mirada y su vivencia rescatada de sus narrativas. Además, se identificaron núcleos temáticos que surgieron de las mismas narrativas y categorías sociales de los propios entrevistados.

Es necesario plantear, que la narrativa ha sido el medio que permitió captar el plano vivencial y experiencial de los sujetos en cuestión; al respecto cabe señalarse que la narrativa es un espacio polifónico, donde se desdibuja la voz monológica de la autoridad, así, la narración de los alumnos rescatada desde la narrativa se convierte en un corpus fenoménico del que se parte para comprender los sentidos que le dan a la autoridad, para enseguida, con el apoyo de otros instrumentos metodológicos acercarnos a los imaginarios encarnados en figuras de autoridad escolar (Valencia, 2010), de ahí que el supuesto metodológico sostenido plantee que éstos se puede recuperar desde el plano vivencial a través de la narración del propio sujeto y, a su vez, de los actos de la cotidianidad.

Al ser dirigida a una población abierta, las entrevistas *in situ* ofrecieron una panorámica relevante para este trabajo donde sobresalieron edades distintas, grados diferenciados, géneros y condiciones socioculturales, esto último, desde la apreciación del entrevistador.

La entrevista se complementó con notas de campo que permitieron profundizar aspectos no verbalizados durante la entrevista y solo captados desde la mirada del propio investigador. El criterio de saturación fue el indicador para definir el número de entrevistados, que se logró con un total de 46 entrevistas. De ahí que como investigación cualitativa no se restringió *a priori* a un esquema rígido, sino es que se ha ido construyendo desde el diálogo de los datos y la teoría que soporta la mirada interpretativa.

Las condiciones para llevar a cabo la entrevista se dieron a partir de tres criterios:

a) Espacios informales de interacción cotidiana: cuando los adolescentes visitaban la cooperativa, cuando salían al baño, en el receso y a la salida de la escuela.

b) No hubo esquemas o citas previas, sino que se presentaron en un espacio informal y natural: ya que este aspecto permitió una mayor libertad en las respuestas y generó una competencia narrativa no determinada por esquemas institucionales que podrían haber sesgar los propósitos de la misma.
c) Se trabajó con un *rapport* basado en la apertura de un diálogo informal como medio para la entrevista, de ahí que las preguntas solo fueron parte de un guion que se ajustó a la circunstancia, condición y situación de cada entrevistado.
El rol que se jugó como sujeto investigador en este proceso también obliga a considerar el papel importante que desempeña la propia subjetividad, porque también quien investiga devela lo que es significativo desde su mirada, apela a lo que teóricamente debe ser una autoridad, como bien dice Nicastro. (2006) al visitar la escuela nos exploramos como observadores, se puso en juego la propia mirada. Así que no se dejó de lado la propia biografía. Como investigadores desde fuera se vieron a los actores en movimiento y se descubrieron nuevas significaciones en cada una de las acciones de sus integrantes, las cuales re-significaron desde la propia vivencia. Cargados de sentidos y significados sobre la propia búsqueda nos confirmamos como sujetos con intereses e historias, el ser parte del sistema escolar nos obliga, no a dejar de lado preconcepciones, puesto que el imperativo neutral es también una ilusión, sino a develarlo y como tal ponerlo en la mesa del propio análisis. De esta forma en las notas de campo también integran la propia vivencia, pero no para opacar la de los otros sino para comprenderla desde el inevitable fantasma que nos recorre: lo subjetivo.

2.1. La instrumentalización de las entrevistas y elección de los participantes

Para conocer las vivencias de los adolescentes de la escuela secundaria acerca de la autoridad escolar, sus sentidos y jerarquías, se elaboró una guía que sirvió de brújula, pero que se adecúo a las circunstancias en que se desarrollaron las entrevistas, de lo que da cuenta la siguiente información:

- Categoría: Narración de la vivencia de la autoridad escolar.
- Preguntas orientadoras: ¿a quiénes consideras autoridades dentro de la escuela?, ¿qué es la autoridad escolar?, ¿crees que la autoridad escolar es necesaria?, ¿por qué?
- Núcleos temáticos: Autoridades que reconocen en el espacio escolar, la jerarquización que hacen de las autoridades, lo que consideran que son las tareas de la autoridad (lo que cumplen y dejan de cumplir), del dialogo que sostienen con las autoridades escolares, las características y cualidades que le dan a las autoridades, el papel que desempeña la autoridad escolar, lo que cambiarían de las reglas escolares, lo que modificarían de las autoridades, de la necesidad o no de la existencia de las autoridades.

Los entrevistas se realizaron al azar, pero cuidando, por un lado el equilibrio de género, que se abarcaran los tres grados escolares, (por lo que se fue anotando el grado que cursaban), y seleccionando tanto a los que se encontraban sin compañía, como a otros que se encontraban agrupados, uno de los criterios en cuanto al número de entrevistas fue el de saturación, como antes se mencionó, de tal suerte que cuando se consideró que las respuestas no aportaban nada nuevo se consideró cubierto este razonamiento, de tal suerte que al final se entrevistaron:

- 24 chicas adolescentes. (siete de primer grado, ocho de segundo y nueve de tercero).
- 22 chicos adolescentes. (siete de primer grado, siete de segundo grado y ocho de tercer grado).

Es momento de resaltar el gran interés que mostraron los entrevistados para responder las preguntas y el grado de madurez con que lo hicieron, lo que indica que los temas que tienen que ver con su condición de alumnos adolescentes de secundaria, y en el caso particular, de aquellos con los que establecen relaciones de supeditación en la escuela, es decir de las autoridades escolares, son temas de su vivo interés.

Cabe mencionar que las entrevistas solicitadas en la calle, sobre todo a la hora de salida no se pudieron realizar, pues los chicos y chicas les urge llegar a su casa o barrio, después de que han pasado una larga jornada escolar, sin embargo es loable de su parte que pudieran invertir tiempo para contestarlas a la hora del receso, quitándole tiempo a sus momentos de convivencia, esto refuerza la idea de que están dispuestos a participar cuando advierten que se trata de asuntos que están relacionados con ellos y de lo cual tienen opinión.

El acercamiento a los adolescentes de la secundaria para realizar las entrevistas en sus espacios naturales de convivencia, que como ya se adelantó, se realizaron a la hora del receso, de la entrada, de la salida y en sus permisos para ir al baño, o con aquellos que estaban en las horas de clase de educación física, pero que su maestro no asistió a trabajar.

Los adolescentes –hombres y mujeres-, mostraron en su gran mayoría, buena disposición para contestar las entrevistas, sólo unos cuantos declinaron la invitación. El primer día que se realizaron las entrevistas y puesto que se inició en la calle, -antes del ingreso a clases de los alumnos del turno vespertino-, se acercaron algunas madres de familia para saber de qué se trataba, una breve explicación de que era parte de un estudio de tesis que se estaba realizando las dejaba satisfechas y se retiraban al momento, lo que permitía proseguir con el trabajo de campo.

Una vez en el interior de la escuela –pese a tener el permiso del director y haber acordado el carácter de las entrevistas en los espacios naturales de convivencia de los adolescentes- algunos prefectos e incluso maestros sin disimulo se acercaban para escuchar las preguntas que les formulaba a los chicos y chicas, no obstante, la siguiente vez que se asistió a realizar el trabajo de campo, se pudo hacer con libertad, se olvidaron de quien entrevista, por lo que desapareció el desasosiego que causaba su presencia, que de pronto, me inhibía a la hora de formular las preguntas de la entrevista.

Si bien es cierto que se recurrió a realizar las entrevistas con algunas preguntas orientadoras, éstas no se plantearon de manera directa a los adolescentes, es decir, no hubo preguntas prestablecidas, más bien fueron otras preguntas que se correspondían con algunos núcleos temáticos identificados, lo que permitió que a partir del análisis de las entrevistas se puedan encontrar patrones emergentes y eventualmente nuevas categorías de análisis. (Bertely, 2000). Lo que implica: "nuevamente la lectura y la vuelta a los datos, otra forma del eterno retorno investigativo". (Valencia, 2010, p. 70), para sustentar teóricamente las categorías emergentes.

La libertad de expresión en acción

Entre las razones que permiten valorar positivamente la realización de las entrevistas en espacios de convivencia cotidiana y sin guion rígidamente prestablecido, se puede destacar, por un lado que se pudieron realizar preguntas que surgían al momento de la entrevista, lo que permitió que fluyeran las narrativas de los adolescentes, y como ya se dijo la eventual aparición de nuevos núcleos temáticos o patrones emergentes. Por otro lado, ello dio lugar a que no se nos identificara como agente de la dirección, como personeros del director u otro autoridad escolar, de tal suerte que pudieron expresarse sin cortapisas, tal cual lo revelan los siguientes extractos de algunas entrevistas:

no me llevo bien con algunos (maestros), porque soy muy desastrosa y son muy regañones y con quien si me llevo bien trabajo y todo. (Aa, 2), no, [...] porque no confío en ellos. (Aa, 18), pues, siempre me preguntan que qué quiero ser de grande. [...] con los prefectos, con los maestros no, porque me caen mal. [...] porque son bien metiches [...] cuando me preguntan que qué hacía en mi casa y porque se peleaban mis papás, y yo les dije: métanse el dedo. (Aa, 19), hay no sé, casi nada me gusta. (Aa, 2), hay unos muy sangrones. (Aa, 5), pues, no sé, que sean menos estrictos. (Aa, 6), que no sean tan exigentes [...] en lo de la falda y de los aretes, y eso. (Aa, 10), que no sean tan mamones [...] porque se la llevan regañándote y dándote órdenes. (Aa, 18), que a veces si se pasan de estrictos, eso es lo que me

disgusta. (Aa, 20), que a veces nada más tienen tiempo para ellos, piensan mucho en ellos y no piensan tanto en los estudiantes. (Aa, 21).

Se puede suponer que de haberse llevado a efecto entrevistas de gabinete en condición de uno a uno y con la intermediación de algún "portero", las chicas y chicos no se hayan expresado con la libertad que lo hicieron. Hubo diferentes visiones, se hizo presente la narrativa de los jóvenes en tanto espacio polifónico anunciado por Valencia (2010). Es el momento en que se develan las significaciones imaginarias sociales de los adolescentes respecto a la autoridad. Pero, de eso dan cuenta las narrativas transcritas, su análisis e interpretación.

Anticipo del análisis e interpretación de datos de las entrevistas

En esta parte se expone a manera de síntesis, pero también de descripción de los detalles no visibles del proceso de investigación, el proceso metodológico seguido. En principio se llegó al campo pertrechado de una categoría específica, que es, la: Narración de la vivencia de la autoridad escolar, enseguida se elaboraron las cuatro preguntas orientadores de la entrevista, igual se disponía de ocho núcleos temáticos, de ahí se identificaron las figuras de autoridad y el plano valoral en que fueron ubicadas desde las narrativas, así como la identificación de once categorías que permiten construir los sentidos que le dan a la autoridad

1. Una vez que se realizaron las entrevistas, con el apoyo de las preguntas orientadoras, se procedió a la transcripción de las mismas ordenarlas en un dispositivo de organización de la información, donde se separó a las de los adolescentes.

Cuadro 2. Organización de la información para el análisis e interpretación de datos de las entrevistas.

Núcleos temáticos	Ao,11	Ao,12	Ao,13	Ao,14	Ao,15
Autoridades que reconocen en la escuela	Prefectos, a los…al director…y a los maestros.	Director y al sub, son los que más,… ¿cómo te diré?, que más autoridad tienen con nosotros.	Miguelito, a los directores y a los prefectos.	Pues, los prefectos que están por ahí rondando y también los maestros que nos dicen lo que tenemos que hacer, lo bueno y no lo malo.	A Cristina,… a Cristy, a Miguelito y ya.

2. De la lectura y relectura de las narrativas, una vez que se agruparon en el dispositivo señalado, se pudieron identificar, por un lado las figuras de autoridad que los adolescentes identifican en la escuela secundaria y la jerarquía que les dan. Así mismo, aparecieron once categorías de estudio, desde las cuales se empezaron a avizorar los primeros indicios comprensivos, ya que:

la comprensión empieza cuando algo nos llama la atención. Esta es la principal de las condiciones hermenéuticas. Ahora vemos, lo que ello requiere: una suspensión de juicios. Pero toda suspensión de juicios, comenzando por los prejuicios, posee la estructura lógica de la *pregunta* (Gadamer, 1998, p. 67).

Fue entonces cuando los núcleos temáticos fueron adquiriendo sentido, al contrastar las narrativas con las propias ideas.

3. Enseguida y con la idea de tener una panorámica visual más amplia de lo que decían los núcleos temáticos. Se recortaron y dispusieron en fila todos los trozos de narrativas que se referían a un mismo núcleo temático, donde se separó nuevamente por género. Este ejercicio requirió la utilización de un "papelote" de 70 por 130 centímetros. Ese papelote ofreció la posibilidad de ver en un solo plano físico, la información ya tratada en lo que se puede llamar un nuevo dispositivo organizativo.
4. Enseguida, la lectura y relectura de la información, ahora dispuesta en el papelote, permitió, jugar con las propias subjetividades y la textualidad ahí dispuesta, ya que: "una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Pero tal receptividad no supone la "neutralidad" ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios (Gadamer, 1998, p. 66).
Fue en ese momento, cuando a partir de la información propia, se pudieron construir las once categorías a partir de las cuales, se identifican los sentidos que los adolescentes de secundaria le dan a las acciones de las autoridades escolares. La comprensión del texto significó, ir de las categorías expresadas en las narrativas de los entrevistados, a la revisión de las propias del investigador y a encontrar una relación con las propuestas teóricas elegidas de entre el arsenal de lecturas particulares, lo que significa, que: "la apertura a la opinión del otro o del texto implicará siempre ponerla en relación con el conjunto de las propias opiniones, o relacionarse con ellas". (Gadamer, 1998, p. 66). Es pues, poner en juego, lo que el multicitado autor llama el "círculo hermenéutico de la comprensión".

La entrevista del grupo de discusión: su propósito, asideros teóricos, metodológicos y epistemológicos

La idea de estas entrevistas grupales, fue avanzar en la comprensión de las significaciones imaginarias de los adolescentes en torno a la autoridad escolar. El antecedente se ubica en los campos de sentido que surgieron en las entrevistas *in situ,* producto del primer acercamiento al campo. La categoría con la que se trabajó, fue: "las opiniones de los adolescentes respecto a las acciones de protección y represión de la autoridad escolar y la necesidad o no de esta". La pregunta particular se planteó en los siguientes términos: ¿cuáles son los significados que los adolescentes de secundaria le dan a las actitudes de represión y protección de las autoridades escolares y la necesidad de las mismas?, las categorías específicas fueron: las acciones de protección de la autoridad escolar; las acciones de represión de la autoridad escolar y la necesidad o no de la autoridad escolar.

Cabe aclarar, que al final, el proceso de creación de categorías no se ciñó a un libreto rígido, guiado por criterios sólo deductivos sino también inductivos, es decir, se siguió un proceso mixto, donde: "se parte de una serie de categorías establecidas previamente, y otras que emergen a medida que se va profundizando en el análisis" (Parra, 2005, p. 106). Por eso, se podrá ver que al final se trabaja con más categorías específicas, pues otras de ellas surgieron del análisis e interpretación del texto producido en las entrevistas grupales.

Dado, que este estudio se inscribe en una perspectiva cualitativa, que permite comprender a los sujetos en sus contextos, se indagaron las representaciones que las personas tienen de su entorno. (Arboleda, 2008). Es decir de los adolescentes en relación con las autoridades escolares, resultado de sus relaciones cotidianas. Cabe aclarar, que esta aproximación metodológica no se entiende solo desde el aspecto instrumental de recolección de datos, sino: "en un sentido amplio que incluye la aproximación teórica y epistemológica". (Arboleda, 2008, p.70). O, como se plantea en la siguiente sentencia: "sin epistemología y metodología que la sustente, una técnica de investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos". (Canales y Peinado, 1999, p. 287).

Por eso, desde antes, desde su concepción y diseño previo a su aplicación, se consideró que el grupo de discusión permite entender el discurso de los adolescentes participantes situado en un espacio particular, y que este discurso está dotado de sentido, que es productor de significados de los actores. Existió entonces, un sustento epistemológico y metodológico -basado también- en la futura comprensión e interpretación de las opiniones

vertidas en los grupos de discusión, desde la propia subjetividad de quien realiza el estudio, la revisión de la teoría y el encuentro con los datos.

Por otro lado, pero en la misma línea discursiva aquí planteada, se parte de la consideración, que: "los grupos de discusión se pueden ver y utilizar como simulaciones de los discursos y conversaciones cotidianos o como un método casi naturalista para estudiar la generación de representaciones sociales o conocimiento social en general" (Flick, 2007, p. 135). En este sentido, los resultados de las entrevistas de los grupos de discusión se consideran representativas de la comunidad de adolescentes del espacio escolar en estudio, es decir, que a través de ellas se avanza en la comprensión de las significaciones imaginarias instituidas que se han construido de la autoridad escolar.

Pero no sólo eso, también, y de acuerdo con los supuestos que guían la presente investigación, es factible encontrar a partir de las voces adolescentes aquí participantes, nuevos sentidos, otros significados que le den a la autoridad escolar, que se aparten de lo instituido, de lo ya estructurado socialmente, es decir, que los adolescentes –algunos adolescentes- de secundaria sean portadores de lo que Castoriadis llama el imaginario radical, que es el que cuestiona al imaginario solidificado, que se advierta la tensión entre lo instituido y lo instituyente, que da como resultado que la sociedad no sea siempre la misma, que este repensándose y reconstruyéndose de cotidiano.

Los pinoles y la mesa de los deseos de los adolescentes

Los deseos de nuestra vida forman una cadena cuyos eslabones son las esperanzas.

Séneca

El análisis e interpretación de datos, ha sido un proceso arduo, que se realizó de manera artesanal, por lo tanto opté, -por razones de conveniencia personal- por utilizar el texto escrito y trabajar con él, es decir, trabajé sobre papel, lo que: "permite ese tipo de creatividad, flexibilidad y facilidad de acceso" (Gibbs, 2012, p. 65). Trabajar de esta forma no va en menoscabo de la investigación, ya que: "la mayoría de los estudios clásicos que utilizan investigación cualitativa se emprendieron sin ayuda electrónica" (Gibbs, 2012, p. 65). Dicho lo cual, describo enseguida de manera sucinta, el proceso seguido en el acopio y tratamiento de la información obtenida en esta última fase de trabajo de campo.

La realización del trabajo de los tres grupos de discusión, dio como resultado la obtención de dos textos, el que se desprendió de la transcripción de las entrevistas grupales y el que se elaboró a partir de la observación que se realizó al momento de efectuar este trabajo, se trata de cosas que no se ven en una video y no se escuchan en la grabación, pero que están presentes en el ambiente de la escuela, en las relaciones que establecen los sujetos que participan en ella. Se refiere a la forma en que se desplazan chicas y chicos, en las miradas que envían, en los mensajes que dirigen sus silencios, en el énfasis que le dan a sus palabras, en la esperanza –reflejada en sus rostros- de que van a ser escuchados, de que su voz –aunque anónima, y lo saben- tendrá eco.

El aula donde se desarrollaron los trabajos de los grupos de discusión, se ubica en un espacio cercano a la dirección, pero a la vez lejos de "miradas indiscretas" ya que a él se accede por una puerta que por regla general está cerrada, y se abre para dar paso a quienes tienen reuniones especiales, por lo tanto, por ahí no rondan prefectos, maestros o directivos, tampoco lo hacen otros alumnos. El salón está rodeado por árboles, entre ellos varios pinos, razón por la cual se le conoce como los pinoles. Se ubica aparte del resto de los edificios de la escuela. Fue ese el espacio donde se conjugaron "pinoles" y deseos.

Las notas tomadas inmediatamente después de realizados los grupos de discusión y el análisis de los videos y audios, permite aseverar, que la mayoría de las y los adolescentes participantes, le imprimieron pasión a su participación, que buscaron las palabras para expresar de manera puntual lo que querían decir, por lo que se puede decir que sus opiniones que se manifestaron en consensos, pero también en el sostenimiento de disensos, expresan sus significaciones imaginarias sobre la autoridad escolar. Se reafirmaron símbolos, ritos y mitos presentes en la escuela y la sociedad, pero al mismo otros fueron cuestionados, -asunto que se abordará en el espacio donde se analizan e interpretan las categorías aquí construidas-, lo que da sustento a la propuesta de Castoriadis, en el sentido de que nada está predeterminado para siempre, que existe la posibilidad siempre latente de que se exprese el imaginario radical, que reconstruye y construye nuevas significaciones sociales, desde y en la imaginación.

Pues bien, las voces de los grupos de discusión, quedaron atrapadas en los videos y audios captados por los dispositivos electrónicos de los que dispuse, atrapadas pero no petrificadas, siguieron hablando y actuando, en principio me permitieron la elaboración de un texto, que a partir de su análisis, me fue posible identificar las categorías de que disponía de manera anticipada, pero a la vez encontrar otras nuevas.

Comentarios en torno a la realización de las entrevistas efectuadas: su instrumentalización

Las entrevistas grupales –se efectuaron tres en total- se realizaron en la escuela secundaria donde se desarrolla el presente trabajo, se contó con el apoyo del coordinador de servicios educativos complementarios, que le pidió a los prefectos de los tres grados escolares que me brindaran el apoyo necesario para efectuar la actividad descrita. Las entrevistas tuvieron la participación, en el caso del primer grado de doce alumnos: seis de cada sexo, dos de cada grado, y, de ellos, uno *bien* portado y otro *mal* portado, esto, desde la perspectiva de las autoridades escolares de ésta escuela. En cuanto a los grados segundo y tercero se aplicaron los mismos criterios señalados para el primer grado, sólo que se redujo la participación de los entrevistas a ocho por grado, ello después de constatar que era un número más idóneo para la realización del trabajo.

Entre las razones para conformar los grupos de discusión por grado, se tomó en consideración la recomendación siguiente: "la combinación de edades diferentes ha de tener en cuenta la diferente inscripción social que estas suponen, cuando trabajamos en las franjas inferiores, los intervalos de edad han de ser más reducidos que cuando lo hacemos en las superiores". (Canales y Peinado, 1999, p. 299). Aquí se supone, que no es lo mismo escuchar las voces de quien recién a ingresado a la secundaria, caso de los alumnos de primer año, que aquellos que están en segundo grado y más aún en tercero, de quienes se puede suponer que han interiorizado y reconstruido la imagen que tienen de la autoridad por su permanencia más prolongada en la escuela.

Respecto a los criterios de selección de los participantes en los diferentes grupos de discusión, el primero implicó su conformación por grado, atendiendo su "diferente inscripción social", igual se buscó que hubiera equilibrio entre géneros, y se consideró la percepción que de ellos tiene la autoridad, incluyendo: *bien* y *mal* portados, desde la perspectiva de los integrantes de los miembros de servicios educativos complementarios. Lo anterior se hizo, tomando en consideración la siguiente sugerencia:

hay, no obstante, una norma que conviene seguir al pie de la letra: los grupos, todo grupo individualmente considerado, ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo. Mínimo de heterogeneidad, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. (Canales y Peinado, 1999, p. 299).

Lo homogéneo, entonces, se expresó en que estaban divididos por grado, y por tanto son de una edad similar, en cuanto a lo heterogéneo, se distingue que participaron hombres y mujeres en un mismo espacio, además de buscar

el equilibrio en la participación de los *bien* y *mal* portados, por eso se puede decir que hubo equilibrio entre estos dos criterios, lo que permitió, como luego veremos, que se generara la discusión, a la vez de que se presentaran y construyeran las opiniones que expresaron las opiniones de los grupos.

Quiero recalcar, que la elección de los participantes contó con el apoyo de los prefectos de sus grupos, en el caso del primer grado fueron seis hombres y seis mujeres, cuatro y cuatro para el caso de los grados segundo y tercero, los grupos elegidos en el caso del primer grado fueron el A, B y C, para segundo y tercer grado, lo fueron el A y el B. debo decir que los participantes fueron voluntarios, ya que me presente a las aulas -acompañado del prefecto en turno-, donde estaban al momento tomando sus clases y les pedí que participaran en el grupo de discusión de manera voluntaria, entonces lo hicieron los que quisieron, sólo me preocupé de que se cumpliera con el criterio de participación considerando el equilibrio de género y de *bien* o *mal* portados, asunto en el que me apoyó el prefecto que al momento me acompañó.

Respecto al lugar donde se llevaron a efecto las entrevistas grupales, como ya he señalado, fue en un aula de la escuela donde se desarrolla el presente estudio, pues aunque se recomienda realizarlo en un: "sitio agradable, sin ruidos, con una mesa redonda y [...] lejos del contexto real de la vida de los participantes". (Margel, 2008, pp. 206-207). Apartarse de la escuela, retirarlos de su contexto, es complicado cuando se trabaja con adolescentes de entre doce y quince años de edad, pues implicaría solicitar el permiso de los padres de cada chico, lo que dificultaría las posibilidades de su realización. En descarga de lo anterior, hay que decir, que en términos generales se trabajó sin sobresaltos y que los adolescentes pudieron participar con libertad, ya que se encontraban fuera del aula –de su aula- y de la vista de sus maestros o prefectos, además de que se les garantizó la secrecía de sus opiniones.

Respecto a la duración de las entrevistas grupales, varios autores, entre ellos: Arboleda (2008), Canales y Peinado (1999), Margel (2008) y Flick (2007), recomiendan que sea de entre una y dos horas. En el presente trabajo de campo, el tiempo que se utilizó fue de entre una hora, para el caso del grupo de discusión de primer grado y de 40 minutos aproximadamente en segundo y tercer grado, ello se justifica, ya que, "la técnica, [...] no es susceptible de estandarización ni de formalización absoluta" (Canales y Peinado, 1999, p. 289). Pero además: "la duración de un grupo de discusión es siempre un efecto de puntuación del prescriptor. [...] El grupo muere, [...] cuando el prescriptor decide que han sido suficientemente cubiertos los temas para cuya discusión había sido construido" (Canales y Peinado, 1999, p. 305). Y una tercera razón, sería la siguiente: "los grupos de 'larga duración' producen 'fatiga' discursiva; el discurso se agota: llega el momento en que no hay más que decir, salvo lo mismo" (Canales y Peinado, 1999, p. 306). Finalmente, hay que recordar que se trabajó con adolescentes de secundaria, que están acostumbrados a laborar en módulos de 45 minutos, por lo tanto, someterlos a una estancia prolongada podría resultar contraproducente.

Al inicio de cada sesión de los grupos de discusión, se les anunció el propósito del encuentro, se les hizo saber el objetivo de la entrevista, por lo tanto se les dijo que era parte del trabajo de una investigación que se desarrollaba para comprender lo que los estudiantes opinan de las autoridades escolares y que eventualmente me permitiría obtener un grado académico, por lo tanto se dejó claro la importancia de que expresaran sus ideas con entera libertad, ya que las mismas serian sólo para consumo de la investigación y se mantendría su secrecía, por lo tanto no se difundirían en la escuela.

Enseguida se les explicó que la sesión sería grabada y videograbada[30], para poder enseguida trabajar con ellas y registrar con fidelidad sus voces. Después se aclaró cuál sería el papel del moderador, que se sujetaría

[30]Aquí se justifica el uso del video además de la grabación, ya que: "El video registra también los componentes secundarios kinésico y proxémico. Estos últimos no añaden realmente gran cosa a un análisis.

básicamente a dar la palabra por turnos para ordenar las participaciones, aunque en la práctica se procuró: actuar como motor del grupo, buscando fomentar las relaciones simétricas, la igualdad en los participantes, impidiendo que las hablas divagaran, promoviendo lo no abordado y abriendo nuevos temas. (Canales y Peinado, 1999). Esto no siempre se logró, pues hubo momentos de dispersión (sobre todo en el primer grado, donde algunos hablaban más que otros y en ocasiones varios lo hacían a la misma vez), o en los grupos de segundo y tercer grado (Donde hubo silencios prolongados). No obstante éstas dificultades, se puede considerar que con la realización de los grupos de discusión se cumplió el objetivo, toda vez que cuento con una masa de datos importante, que me ofreció la posibilidad de avanzar en la comprensión de las significaciones imaginarias que sobre la autoridad escolar tiene esta comunidad de adolescentes de secundaria. De lo anterior, dan cuenta los apartados de análisis e interpretación de datos que enseguida se presentan.

Anticipo del proceso de análisis e interpretación desde los grupos de discusión

Así las cosas, seguí a Gibbs, (2012) para proceder a categorizar de acuerdo a criterios significativos para mi estudio y elaborar los códigos subyacentes a las categorías, que me permitió identificar y registrar pasajes para el análisis e interpretación del texto del que dispongo, asociados con las significaciones imaginarias sociales de la comunidad de adolescentes en estudio. De esa manera, construí las siguientes categorías que se acompañan con sus códigos correspondientes, que muestro en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Listado de categorías, las cuales, luego fueron reducidas a seis

Primeras categorías	El carácter protector de la autoridad (AUTPRO) el carácter represivo de la autoridad (AUTRE) la necesidad de la autoridad (AUTNEC) el reconocimiento de la autoridad (AUTREC) la autoridad cuestionada (AUTDEG) el respeto a la autoridad (AUTRES) autoridad y orden (AUTORD) autoridad y disciplina (AUTDIS) castigos, expulsiones y autoridad (AUTEXP Y AUTCAS) la autoridad injusta (AUTINJ) vigilancia y control de la autoridad (AUTVIG) autoridad y control (AUTCON)

De la lectura y relectura de las categorías anteriores, de los códigos a ellas asociados y de los textos que las identifican, así como el regreso repetido a los audios y videos, me sugirieron su reagrupación, pues consideré que algunas se podrían incluir dentro de otras, por lo que finalmente quedaron reducidas a las cinco que después se mencionan, esto ya sin códigos, puesto que se considera ocioso incluirlos en esta fase del proceso. Helas aquí, en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Categorías definitivas de los grupos de discusión.

Que es principalmente de carácter semántico. En determinadas ocasiones, permiten reconstruir el sentido de algunas locuciones que, de otro modo, permanecería oscuro". (Canales y Peinado, 1999, p. 299).

1). La cara amigable de la autoridad; 2) la cara represiva de la autoridad; 3) la necesidad de la autoridad; 4) identificación de las autoridades desde las voces adolescentes; y, 5) la autoridad en el banquillo de los acusados.

Una vez visualizadas las categorías definitivas, procedí a su análisis e interpretación, lo que me permitió, entre otras cosas, advertir que si bien es cierto que en los grupos de discusión se crean consensos, también están latentes los disensos y esos se expresaron en torno a las representaciones que tienen los adolescentes de la autoridad escolar. A partir de lo cual se advierten dos espacios para el análisis, que se son las siguientes:

A). Lo que logró consenso; es decir, que se crea una comunidad de sentido compartido, o de acuerdo con Castoriadis (2003), significaciones imaginarias sociales de autoridad instituidas y compartidas;
B). Lo que provocó disenso; donde hay tensiones, contradicciones, divergencias, que tiene que ver con significaciones imaginarias sociales no cuajadas, pero si instituyentes, radicales (Castoriadis, 2003) en la comunidad de estudio que me ocupa.
Esto ha dado lugar a reconocer con Castoriadis, que las significaciones imaginarias sociales de los adolescentes de secundaria en torno a la autoridad no son únicas, que se encuentran en contradicción y ellos mismos las reproducen o crean, vía imaginación radical, en sus relaciones intersubjetivas, desde sus representaciones de autoridad.

Corolario

No obstante, que lo que se presenta, es sobre todo la revisión de la metodología utilizada en la búsqueda de la comprensión de las significaciones imaginarias sociales de autoridad de la comunidad en estudio, hemos visto que aparecen algunas categorías analíticas, tanto de las entrevistas efectuadas, como de los grupos de discusión que se realizaron, que permiten ver en principio que los adolescentes convienen en que las autoridades son necesarias, asimismo algunos consideran que la autoridad es un ente protector, sin embargo otros consideran que la autoridad es represiva, por lo que encontramos esa dicotomía o dualidad en la representación que se tiene de la autoridad, al tiempo que se advierte que desde su imaginación reclaman una autoridad cercana, con la que se pueda dialogar.

Por otro lado, sobre todo en los grupos de discusión, nos damos cuenta que sobre un mismo asunto, los adolescentes pueden encontrar consensos, pero también disensos, lo que permite decir que la teoría de Castoriadis es confirmada, ya que, como se decía a manera de supuesto, de que los imaginarios se encuentran en tensión entre lo instituido y lo instituyente, al dirigir una primera mirada al análisis que se está realizando, producto del trabajo de campo, todo indica que eso es cierto. Dentro de lo instituyente aparecen lo radical y transformador de los adolescentes de este estudio, que valga comentar, aún tienen mucho por decir.

Referencias

Anzaldúa Arce, R. E. (2012) *Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación*. [Versión electrónica]Tramas 36, UAM. X. México, p.p. 177-208.

Arboleda, L. M. 2008*. El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas.* Revista de la Facultad de Salud Pública, Vol. 26, Núm. 1, enero-junio, 2008, p.p. 69-77. Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.

Canales, M. & Peinado, A. (1999). "Grupos de discusión". En Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan. (Comp.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 268-316). España. Síntesis.

Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto.* España. Gedisa.

_____. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución*. Argentina. TusQuets Editores.

_____. (2002). Figuras de lo pensable. México. Fondo de Cultura Económica.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.

Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder.* España. Editorial La Piqueta

Gadamer, G. (2006). *Verdad y Método II*. Salamanca, España. Editorial Sígueme.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid. Morata.

Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación*, en *Cuadernos Políticos*, No. 44, julio-diciembre, 1985. México. pp. 36-65.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Paidós.

Margel, G. (2008). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En Tarres, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 199-248). México. Porrúa

Nava Preciado, J. M. (2010) *El consumo de medios audiovisuales y la construcción de imaginarios en adolescencias de escuelas secundarias: del conocimiento al mito.* [Tesis inédita] Universidad Pedagógica Nacional.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens.

Parra Suárez, O. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa.* Barcelona. Laertes Edición.

Spradley, J. *PARTICIPANT OBSERVATION*, Holt, Rinehart and Winston, New York, USA, 1980. Recuperado de: http://www.geocities.com/CollegePark/Den/9433/jovenes/spradley.htm Traducción: David González (david23@eudoramail.com).

Usher, R. (1996). "Una crítica de los supuestos epistemológicos que subyacen en la investigación educativa", en David Scott y Robin Usher. *Comprendiendo la investigación educativa*. Nueva York. Editorial Toutledge, pp. 9-32. Texto traducido del inglés por Benito Navarro Robles.

Valencia Aguirre, A. C. (2010a*). La subjetividad del director escolar: un acercamiento a sus imágenes e imaginarios.* Dirección de publicaciones del Gobierno de Jalisco. Guadalajara, México.

II. LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES EN JALISCO

CONDICIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL DEL ESTADO DE JALISCO. MÓNICA CAMACHO AGUILAR, ERIKA FABIOLA DÍAZ LÓPEZ Y CARMEN GARCÍA ESTRADA

Resumen

Los avances del estudio de caso que aquí se presenta pertenece a una investigación macro cuyo propósito es documentar acompañar y evaluar el impacto de las rutas de mejora construidas en los Consejos Técnicos Estatales así como la construcción de Modelos de gestión y de docencia impulsados desde el CTE que contribuye a responder exitosamente a las prioridades educativas y Modelos de acompañamiento que promuevan la autorregulación autónoma en la toma de decisiones del CTE.

Para el logro de lo anterior se unen Investigadores de diversas instituciones con liderazgo en investigación educativa en el estado de Jalisco conformando nueve equipos para participar el proyecto titulado: "Condiciones para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares de educación básica y normal del Estado de Jalisco" Cada uno trabaja con estudios de caso de Consejos Técnicos de centros de Educación Básica y Normales de los diferentes niveles y modalidades (Preescolar, Primaria indígena y urbana, Educación Especial, Secundarias Técnica y General, Telesecundaria, y Escuelas Normales) quienes fortalecerán los Consejos Técnicos Escolares que participan en la investigación y además lograrán la conformación y fortalecimiento de un grupo interinstitucional e interdisciplinario de investigación.

Los resultados de la investigación ofrecerán información para conocer la manera en que los CTES dan solución a los problemas educativos prioritarios en relación a la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, el abatimiento del rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares participantes; a partir de recuperar y reforzar la figura del Consejo Técnico Escolar, pues es ahí donde se detectan los retos y se traza el camino rumbo a una mejora constante, en la que cada uno tiene un papel crucial.

El presente avance de investigación se acota en el estudio de caso del equipo de investigadores del Instituto Superior de Investigación para la Docencia y el Magisterio (ISIDM) y el Consejo Estatal Técnico de la Educación CETE referente a una escuela secundaria general de la zona metropolitana, que denominaremos caso A.

1 Antecedentes

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica en este ciclo escolar emprende un conjunto de acciones orientadas a atender tres prioridades educativas que permitirán fortalecer a la escuela en el cumplimiento de su misión:

- Garantizar una serie de condiciones que promuevan una normalidad mínima en las tareas escolares.
- La mejora de los aprendizajes en los estudiantes y
- Abatir desde la propia escuela el rezago educativo.

Lo anterior es porque se considera a la escuela como el corazón del sistema educativo, por ello las prioridades se traducen en acciones que permitan cumplirlas y hacerlas realidad, y entre esas acciones se encuentran las siguientes:

- El diseño de un nuevo marco normativo de actuación de la supervisión escolar
- La descarga administrativa en las escuelas
- El fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE)

Esta última estrategia de promoción de la autonomía de las escuelas denominada Consejos Técnicos Escolares forma parte de la política nacional de Reforma de la Gestión Educativa en las escuelas, que busca superar alguno de los problemas de generalización de la formación docente, el trabajo en colectivo, la toma de decisiones, la descontextualización de problema educativos y el logro de los alumnos, el liderazgo efectivo y la reconsideración de la planeación y evaluación desde la escuela.

Y motiva esta investigación, porque los CTEs son espacios propicios para el análisis y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos escolares, que propician la transformación de las prácticas docentes para favorecer que todos nuestros niños y jóvenes que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados; así como el referente necesario para el desarrollo profesional de los maestros.

Sin embargo cabe aclarar que los Consejos Técnicos Escolares no son nuevos. SE han denominado de diversas formas, con metodologías diversas también. Por ejemplo en los niveles de preescolar y primaria fueron llamados Consejos Técnicos Consultivos y su norma correspondía a los manuales de organización fechados en la década de los ochentas.

En 1997-1998 se instituye por vez primera un espacio para el trabajo colegiado de los maestros en las escuelas; se establecieron cinco días antes del inicio del ciclo escolar y las instituciones utilizaban algunos otros para la continuidad al trabajo; se constituyó como un espacio para la toma de decisiones colegiadas a favor de los aprendizajes. Dio inicio con el nombre de Talleres Generales de Actualización; en el ciclo escolar 2009-2010 pasa a modalidad de curso Básico y en el 2013-2014 se constituyen como Consejos Técnicos Escolares.

En la actualidad los Consejos Técnicos Escolares tienen como misión asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela cuyos objetivos son: revisar de manera continua el logro de aprendizajes de los alumnos, planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela y fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos.

Lo presiden los Directores de escuela o Supervisores en caso de escuela unitaria o multigrado y participan Directores, Subdirectores, Docentes frente a grupo, Maestros de educación especial, Educación física y de otras especialidades que laboran en el plantel, zona o región, según sea el caso.(SEJ,2010)

Las modalidades de trabajo que se promueven son fundamentalmente el trabajo colaborativo, la observación y aprendizaje entre pares; las sesiones del Consejo están divididas en dos fases: Intensiva, cinco días en Agosto y ordinaria con ocho sesiones a lo largo del ciclo escolar y de acuerdo a las disposiciones de la autoridad educativa. Los contenidos que se abordan se dividen en dos: el 60% del tiempo del consejo escolar a lo largo del ciclo escolar se trabaja con una temática transversal y el 40% del tiempo del Consejo a la atención a necesidades específicas de cada escuela. (SEP.2013)

Con base en lo anterior la relevancia del Consejo Técnico Escolar estriba entre otras en el trabajo colegiado liderado por el director e integrado por la totalidad del personal docente de cada escuela.

Es por eso que la presente investigación cobra importancia porque dará seguimiento a una política nacional para fortalecer la gestión y autonomía en las escuelas, porque se realiza in situ la planeación y ejecución de decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión.

2 Justificación Educativa del proyecto

El país requiere una nueva escuela mexicana, acorde con los postulados de la Reforma Educativa que establece una organización escolar que garantice al máximo el logro del aprendizaje de los alumnos; ésta implica asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela. Conlleva, además, asignar nuevos significados y funciones a los actores encargados de preservar la calidad educativa.

Con base en la nueva conceptualización constitucional de calidad en la educación el Estado garantizará la misma, la gratuidad y obligatoriedad de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen así mismo el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

En el Transitorio quinto, Fracción III, inciso a), se establece que para el debido cumplimiento, de lo dispuesto por los artículos 3º y 73º, Fracción XXV, es necesario:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta. Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en la Estrategia 3.1.1., del apartado VI.3. México con Educación de Calidad, establece como Líneas de acción, entre otras:

- Estimular el desarrollo profesional de los maestros centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente.

- Robustecer los programas de formación para docentes y directivos.

- Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos.

- Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes.

Por lo anterior la Integración de los Consejos Técnicos Escolares es fundamental porque el quehacer diario de los docentes, su experiencia en las aulas y en la comunidad escolar son procesos que requieren la interacción, el diálogo entre pares y el apego a las disposiciones aplicables.

La presente investigación cubre con la necesidad de realizar un seguimiento y evaluación para fortalecer a las políticas que permiten la organización e implementación de dichos órganos colegiados y de su profesionalización como colectivos. La investigación abonará a la atención y mejora de los resultados educativos en nuestro país. Y revitalizar aquellas estrategias que han funcionado pero que, por la dinámica operativa-administrativa que ha caracterizado al Sistema Educativo Nacional en los últimos años, no se fortalecieron o se dejaron en el olvido.

También justifica su importancia en la tendencia internacional acerca de la conceptualización del cambio dado que la implementación de innovaciones que logren un impacto satisfactorio en la mejora educativa, tiene su sustento en los nuevos significados de la Gestión.

La investigación permitirá clarificar con certeza, si la autonomía de gestión del centro escolar genera ambientes de aprendizaje más propicios para los estudiantes con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de los padres de familia, del Consejo Escolar de Participación Social, de la Asociación de Padres de Familia y de la comunidad en general.

Además permitirá contar con un Modelo de gestión y de docencia impulsado desde el CTE que contribuya a responder exitosamente a las prioridades educativas y construir nuevos modelos de acompañamiento que promuevan la autorregulación autónoma en la toma de decisiones del CTE.

Los resultados de la investigación tendrá un Impacto científico y tecnológico respecto a la generación de conocimiento en la solución de problemas educativos e innovación educativa en general y sobre la construcción colaborativa de modelos de gestión y de docencia impulsados desde el CTE que contribuye a responder exitosamente a las prioridades educativas y de acompañamiento que promuevan la autorregulación autónoma en la toma de decisiones del CTE; así como en la Integración de los dispositivos tecnológicos para el desarrollo de la autogestión liderazgo y colaboración de los integrantes del Consejo técnico escolar para la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, abatir el rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares participantes.

Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo general

Documentar y evaluar el impacto del Consejo Técnico Escolar de la Escuela Secundaria general, en torno a la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, abatir el rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares participantes, y proveer estrategias de acompañamiento.

Objetivos específicos

1) Recuperar y analizar el proyecto y trayecto de mejora escolar elaborado por el CTE de la Secundaria general y caracterizar el rumbo de las rutas de mejora y las prioridades que se plantean en término de los rasgos de la normalidad mínima, mejora de la escuela, el rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares.
2) Recuperar los procesos de acompañamiento y animación de la ruta de mejora de la escuela participante en la investigación.
3) Evaluar el impacto del Consejo Técnico Escolar, en torno a la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, abatir el rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares participantes.

4 Metodología

La estrategia metodológica propuesta para esta investigación, es el estudio de caso, así como la investigación – acción, ya que se pretende una mejora profesional en distintos espacios escolares de educación básica y normal a propósito de acercar o lograr el supuesto de los CTE. Esta estrategia pertenece al enfoque cualitativo o naturalista, ofrece profundidad y detalle sobre una situación, tal y cómo ocurre de manera cotidiana mediante una descripción y registro cuidadoso.

El estudio de casos, como metodología, busca documentar los hechos y mentalidades de los actores involucrados. El caso en general puede ser entendido como un sujeto, un programa, una institución, una comunidad o un movimiento social. En esta investigación, se entenderá al caso como aquel que está circunscrito en un centro escolar y bajo el contexto de un programa de CTE establecido por la SEJ. Esta particularización de la situación de estudio remplaza la validez de la generalización y tienden, por su naturaleza específica, a focalizar la observación y el análisis desde la cultura.

El estudio de casos, tiene múltiples definiciones y formas de llevar a cabo, sin embargo, de acuerdo a los objetivos de esta investigación es pertinente definirlo como: "el examen de un ejemplo en acción. El estudio de incidentes, hechos específicos y la recogida selectiva de información permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado." (Walker en Angulo y Vázquez, 2003, p.16).

Dichos casos, entendidos como ejemplos en acción, estarán mediados por la investigación – acción, ya que se pretende primero describir y posteriormente diseñar, operar y dar seguimiento a un plan de mejora profesional, así como de cada centro escolar.

La investigación acción se puede definir demás como un instrumento de desarrollo profesional que genera un conocimiento y cambio educativo, requiere de un proceso de reflexión cooperativa y el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; por lo que propone la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio (Pérez Gómez, 2004).

La pertinencia de la investigación acción en el acompañamiento a los CTE se basa en la concordancia de los objetivos propios del método con esta investigación, cuya finalidad última es la mejora escolar, al tiempo que se mejora la comprensión de las acciones, ideas y contextos diversos, en torno a la implementación de esta nueva política, lo que permite establecer así un puente entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

El estudio de caso que aquí se presenta se centra en la realidad educativa que conforma la escuela Secundaria caso A, el procedimiento de selección de este caso se basó en una estrategia de muestreo de conveniencia (Goetz y LeCompte, 1988) de los investigadores, donde destacó el factor de facilidad de acceso al campo. El CTE de esta secundaria, como objeto de estudio, se considera un caso típico representativo de las condiciones y de los contextos donde estos se desarrollan; y de algunos de los rasgos de la cultura organizacional característica de las secundarias generales en el estado de Jalisco.

La investigación caracteriza las formas de autogestión, liderazgo y colaboración para construir el rumbo que tomaron las rutas de mejora y las prioridades que se plantearon en término de los rasgos de la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes y las formas de abatir el rezago educativo. La documentación, el acompañamiento y evaluación del impacto se realizará por medio del Director, un maestro de la Escuela y tres Investigadores externos: uno del ISIDM y dos del CETE.

5. Plan y cronograma de actividades (Etapas, actividades y entregables)

Fase de la documentación:

Esta fase permitirá documentar las formas como se implementan del CTE. Documentación del estudio de caso que exprese la manera en que el CTE responde en el Plan de mejora a las tres prioridades educativas (Rasgo de normalidad mínima, mejora de los aprendizajes, y abatir el rezago)

- Condiciones que favorecen y dificultan el desarrollo de los CTE.
- Procesos de autogestión y Liderazgo es decir las capacidades internas con las que cuenta cada CTE para el cambio sostenible de la escuela.
- Procesos de construcción e implementación de las rutas de mejora y operación de las mismas.

FASES I	ACTIVIDADES	FECHAS
Documentación La manera en que el CTE responde en el Plan de mejora a las tres prioridades educativas.	1º. Selección y diseño de instrumentos para la recogida de información: Entrevista, diario de campo, videograbaciones, encuestas, listas de cotejo y encuesta. 2º. Recogida de información focalizando: Condiciones que favorecen y dificultan el desarrollo de los CTE Procesos de autogestión y Liderazgo y el trabajo en colectivo, además de las capacidades internas con las que cuenta cada CTE para el cambio sostenible de la escuela. Procesos de construcción e implementación de las rutas de mejora y operación de las mismas. 3º. Sistematización de la información	02 al 27 de Septiembre del 2013 Septiembre 2013 Octubre del 2013 Noviembre 2013 Enero del 2014 Febrero del 2014 Mayo del 2014 Junio del 2014 Julio del 2014 De Septiembre a Julio 2014

Fase de la valoración del impacto:
Valoración del impacto de la implementación de las rutas de mejora diseñada en el CTE para el cumplimiento de la normalidad mínima, abatir el rezago educativo, promover el desarrollo profesional, y la mejora del aprendizaje en Matemáticas, Lector escritura)

FASE II	ACTIVIDADES	FECHAS
Valoración del impacto	1º. Diseño de instrumentos que permitan identificar el valor agregado del Consejo Técnico en la escuela, al pasar de una línea base a otro estado. 2º.Seguimiento a la Implementación de las rutas de mejora para el cumplimiento de la normalidad mínima: Abatir el rezago educativo Promover el desarrollo profesional La mejora del aprendizaje en Matemáticas, Lector escritura) u	Septiembre Noviembre Diciembre Todo el ciclo escolar

	otras prioridades o rasgos de normalidad en la ruta de mejora.	

Fase de acompañamiento

Los resultados en la fase descriptiva abonarán al fortalecimiento y toma de decisiones de los Consejos Técnicos Escolares porque se considera que la escuela es el corazón del sistema educativo y es quién podrá incidir en la mejora educativa. El investigador al recoger la información, las sistematiza y ofrece las mediaciones para que el líder identifique avizores elementos que no había considerado y los resultados y ajuste acciones en la Ruta de mejora. Por ello el acompañamiento se llevará a cabo considerando los hallazgos en el proceso para qué fortalezca la toma de decisiones de los Consejos Técnicos Escolares.

FASE III	ACTIVIDADES	FECHAS
Acompañamiento	Ofrecer las mediaciones para que el líder identifique avizores elementos de la documentación que no había considerado	Viernes posterior al día de las ocho reuniones establecidas
	Acompañar al ajuste de acciones en la Ruta de mejora que permitan construir un modelo de docencia impulsados desde el CTE que contribuye a responder exitosamente a las prioridades educativas.	Viernes posterior al día de las ocho reuniones establecidas
	Construir un modelo de acompañamiento que promueva la autorregulación autónoma en la toma de decisiones del CTE.	Todo el ciclo escolar

6 Caracterización de contexto de la Escuela Secundaria General Caso (A)

La secundaria en México corresponde al último nivel de la educación básica, se cursa en tres grados y es de carácter obligatorio y propedéutico. Las secundarias generales del sistema público comparten junto con las demás modalidades escolarizadas, objetivos comunes de formación y un mismo currículo. No obstante, existen peculiaridades que las caracterizan y les otorgan una identidad propia. De acuerdo con el INEE (2009) una tercera parte de las secundarias en México pertenece a la modalidad general. Dos de cada tres secundarias públicas generales brindan servicio en grandes centros urbanos, centran su atención en localidades de baja y muy baja marginación por lo que su presencia en comunidades rurales es limitada. De manera particular, en Jalisco, al inicio del ciclo escolar 2011-2012, el 57.8% (219,223) de los estudiantes inscritos en secundaria asistían a esta modalidad por lo que las secundarias generales son las de mayor cobertura de atención en el estado. El nivel de secundaria enfrentan grandes desafíos en materia de calidad educativa, una eficiencia terminal de 78.1% ubica a Jalisco por debajo de la media nacional. Con relación a otros indicadores, encontramos en secundarias generales un porcentaje de deserción de 6.43% en el ciclo escolar 2012-2013, porcentaje que supera al promedio nacional de 5.3 % en el

mismo año. Respecto a la reprobación el porcentaje en esta modalidad es de 12.87% en el estado mientras que el promedio del país es de 14.5%.

La escuela seleccionada para este estudio de caso será denominada caso A y se encuentra ubicada en la población de Zapopan. Esta institución es de organización y estructura física completa, trabaja en dos turnos, quince grupos por cada uno; cinco de primero, cinco de segundo y cinco de tercero, en total son treinta. La estructura física es acorde a las necesidades básicas; quince salones de clase, una biblioteca, tres talleres (Computo, Dibujo y Ofimática) un laboratorio, sala de maestros, trabajo social, contraloría, oficinas administrativas, dirección, dos subdirecciones y coordinaciones académicas, aula HDT, aula FORACIT, cooperativa, sala de maestros y dos canchas una de futbol rápido y otra que funciona para básquet ball, vóley ball y actos cívicos.

La plantilla de personal que ahí labora son setenta y cinco maestros, quince administrativos, seis intendentes, tres auxiliares de laboratorio, dos trabajadores sociales, una orientadora, un contralor, cuatro coordinadores, dos subdirectores y un director.

La población estudiantil que asiste al plantel son alumnos de doce a dieciséis años, en total 1,039 (459 en el matutino y 580 en el vespertino); provienen en su mayoría de la colonia Tuzanía y sus alrededores, lugar que presenta altos índices de violencia donde los adolescentes participan.

El diagnóstico establecido en el PAT (2013-2014) de la institución identifica las siguientes problemáticas: El 25% de los docentes no planean y no aplican los planes y programas de acuerdo a la reforma. En el ciclo escolar 2012-2013 el índice de reprobación fue de 19.24% y el índice de deserción fue de 13.70%; así como también el 15% de los adolescentes de la Institución presentan conductas violentas y aplican bullying hacia otros compañeros. Respecto a la organización escolar el 10% de las actividades planeadas no se concretizan porque algunos trabajadores no cumplen a cabalidad las funciones inherentes a su cargo. El 8% del personal faltan, son impuntuales y no cumplen con sus funciones por motivos tales como: problemas personales, enfermedades, etc. El 85% de los padres de familia no muestran interés en las actividades escolares tales como: asistir a actividades culturales de la escuela, participar en "escuela para padres", juntas y entregas de calificaciones. El 10% de las áreas de la escuela muestran deterioro por el uso y el paso del tiempo, además de no se cuenta con los recursos económicos necesarios para la mejora de dichas áreas.

Lo anterior supone poner en práctica de manera permanente las herramientas propuestas para el trabajo en Consejo Técnico, como son: la planeación, el seguimiento, la evaluación, la retroalimentación y el diálogo, así como la colaboración, lo cual implica un cambio cultural y por tanto el diseño de rutas de mejora pertinentes para mejorar el logro educativo, es decir para impulsar el aprendizaje y la participación y abatir el rezago que enfrenta la mayoría.

Procesamiento de la información para la construcción de los primeros hallazgos: Con base en criterios cualitativos se hizo un análisis de los registros de las relatorías en las reuniones de Consejos Técnicos ubicando algunos aspectos indicadores. Datos emergentes y su relación con lo esperado en el desarrollo del Consejo Técnico, recurrencia de eventos, frecuencia de eventos, eventos únicos y eventos polares.

7 Primeros hallazgos

Condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo del CTE.

- El CTE se conforma por convocatoria y bajo la exigencia del directivo en relación a que el personal sin el tiempo completo o medio tiempo deberá asistir al CTE del turno que corresponda. Al igual quienes trabajan en dos turnos deberán asistir a los dos. Emerge la hipótesis para comprobarse posteriormente, si esta

estrategia favorecerá o no como política de autonomía a la escuela, cuando existe un problema de orden estructural fuera de las manos del director.

- Puntualidad y asistencia de los profesores al CTE, dando cuenta del cumplimiento a las funciones determinadas en el manual de funciones de los profesionales de la educación.
- Delimitación en los propósitos y en el seguimiento de las actividades y productos: Como estrategia metodológica va encauzando el trabajo del CTE al delimitar lo que se va a realizar, las formas en que se hacen y los productos esperados.
- Apego a lo establecido en las guías proporcionadas desde México. Esta situación da cuenta de la importancia de contextualizar la guía a las necesidades de la escuela, realidad que no ocurre.
- El CTE se instaló formalmente: El protocolo de estructuración es respetado vale la pena investigar si dicho protocolo facilita el liderazgo horizontal necesario para la construcción de comunidades de aprendizaje.
- Se cumplió con las fechas de trabajo establecido (27 de Septiembre y 25 de Octubre) se respetaron los horarios propuestos (8:00 a 14:00). Se reconoce la oportunidad legal y legítima del espacio de intercambio.
- El director de la escuela fue quien dirigió el trabajo del colectivo. Teniendo claridad de que le corresponde hacerlo, por norma. Se espera de los CTE que exista posteriormente identificación de liderazgos diversos: académico, organizacional, políticos, etc.
- Los acuerdos se registran y se construyen por mayoría no por consenso

Procesos de autogestión y Liderazgo. Es decir las capacidades internas con las que cuenta cada CTE para el cambio sostenible de la escuela.

- Negociación:

El directivo sigue la guía y trata de hacer un puntual seguimiento de las agenda, dando cuenta de la falta de contextualización del proceso adaptado a la escuela.

- Delegación:

El directivo se apoya en la capacidad que tiene la subdirección para mediar los conflictos con el personal en actitud negativa o agresiva.

- Resolución de conflictos:

Las relatorías da cuenta de problemas de organización en el manejo de autoridad, límites, sanciones específicas y control de grupo, situación que si incide en el aprendizaje de los alumnos. El problema se hace manifiesto y no se relaciona con la ruta de mejora o con la estrategia para que se puedan cumplir los rasgos de normalidad mínima.

Mediación para intercambio y aprendizaje:

- Emerge la importancia de contextualizar la guía para que se puedan realizar intercambios de experiencias de maestros que tienen éxito en su enseñanza.
- El directivo facilita que los que tienen el dominio sobre temas para actualizarse propongan lecturas de algunos artículos.
- La relatoría denota que si es un espacio privilegiado para la capacitación de los maestros en sus necesidades sentidas, pero se requiere desarrollar competencias en los directivos para que se puedan desarrollar habilidades para este tipo de trabajo académico o de delegación del mismo.

Procesos de construcción e implementación de las rutas de mejora. Construcción:

Los problemas de control y disciplina en los grupos superan la agenda dado que la necesidad de estructurar el trabajo, poner límites, controlar el grupo, disciplinar a los alumnos, establecer sanciones, tipificar el tipo de agravio y su sanción rebasa al grupo que no puede centrarse en los elementos de la ruta de mejora.

La interacción entre los docentes manifiesta problemas de comunicación y conflictos añejos lo que obstaculiza que se puedan centrar procesos de seguimiento y acompañamiento de los resultados de la ruta de mejora.

Operación:

Se toman decisiones con base a los resultados de las evaluaciones y en los comentarios que ahí se exponen. (No hay seguimiento sistemático sobre avances)

Bibliografía.

Aguerrondo Inés (2002). Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE/UNESCO. Sede Regional Buenos Aires

Ángulo, F. y Vázquez, R. (2003). *Los estudios de caso. Una aproximación teórica* en Vázquez, R. y Ángulo, F. (coords.). Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Aljibe: Granada

Aurora Loyo Brambila. ¿Hacia dónde orientar las políticas educativas? Alternativas para México 2006. Observatorio Ciudadano de la Educación. Plataforma Educativa 2006

Carmona Alejandro, Lozano Andrés, Pedraza David. Coord. (2007*). Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. Editorial Pomares y Universidad Pedagógica Nacional. México.

Castillo, Gloria y Azuma Alicia (2009). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar.* FLACSO, México

Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata, Madrid.

Goetz y LeCompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

INEE. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México.* Recuperado el 09 de Septiembre de 2013, de Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008: http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2008/01/INEE-20080162-excale09completoa.pdf

INEE. (2012). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2013, de México cifras básicas por entidad federativa, educación básica y media superior: http://www.inee.edu.mx/mapa/pdfestados/Jalisco.pdf

SEP. (Noviembre de 2012). *Dirección General de Planeación y Estadística Educativa.* Recuperado el 10 de Septiembre de 2013, de Sistema eduactivo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras ciclo escolar 2011-2012: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf

SEP (2013). El consejo técnico escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. México: Subsecretaría de Educación Básica.

SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México: Subsecretaría de Educación Básica.

ACOMPAÑAMIENTO AL PROCESO DE INSTALACIÓN DE LOS CTE EN JALISCO. LA AUTOGESTIÓN Y EL LIDERAZGO PARA EL CAMBIO SOSTENIBLE EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA. VÍCTOR MANUEL PONCE GRIMA

ENSJ

Antecedentes

La Subsecretaría de Educación básica de la SEP ha decidido cambiar algunos ejes de políticas. En lugar de los Talleres Generales de Actualización que se realizaban al inicio de cada ciclo escolar, se propone instalar y hacer que funcionen los Consejos Técnicos Escolares. En la guía de trabajo se plantea que

"La escuela debe ser el corazón del sistema educativo, por ello requiere que estas prioridades se traduzcan en acciones que permitan cumplirlas y hacerlas realidad, y entre ellas se encuentran: el diseño de un nuevo marco normativo de actuación de la supervisión escolar, la descarga administrativa en las escuelas y el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares, los cuales son un espacio para el análisis y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos escolares que propicien la transformación de las prácticas docentes para favorecer que todos nuestros niños y jóvenes que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados; así como el referente necesario para el desarrollo profesional de los maestros" El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela (SEP, 2013)

Abajo se plantea las sesiones, temas, propósitos y productos de trabajo:

Sesión	Tema	Tiempo estimado	Propósito de la sesión	Productos
Primera	¿Por qué dar nueva vida al Consejo Técnico Escolar?	6 horas	Los participantes deberán conocer y familiarizarse con los Lineamientos para la organización, funciones y propósitos de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) que guiarán su trabajo de ahora en adelante.	▪ Registro de tareas para la organización y funcionamiento de nuestro CTE. ▪ Listado con preguntas para atender el primer propósito del CTE.
Segunda	Mejorar nuestra escuela desde los cimientos.	4 horas	Los participantes deben revisar en qué medida se cumplen en su escuela los ocho rasgos de la normalidad mínima escolar e indagar las causas por las cuales no se cumplen en su totalidad	▪ Lista de rasgos de la normalidad mínima escolar a fortalecer en su escuela en este ciclo escolar. ▪ Lista de temas a abordar en las sesiones de Consejo Técnico Escolar durante el ciclo escolar.
Tercera	¿Con qué nos comprometemos?	4 horas	Los participantes deben establecer las acciones que garanticen la normalidad mínima en la escuela, así como las formas para su cumplimiento y evaluación a lo largo	▪ Ruta de mejora desde y para la escuela.

			del ciclo escolar.	

La lectura de la propuesta que se trabajará en las escuelas de educación básica al inicio del ciclo pretende instalar al CTE como instancia dialogante para la discusión de los problemas y la construcción de un proyecto de mejora que se implemente, se evalué y se discuta a lo largo de las 8 sesiones de trabajo del ciclo escolar.

La investigación ha documentado ampliamente, las dificultades del cambio [31]. Las teorías desde el neoinstitucionalismo, las creencias o teorías implícitas o la cultura simbólica, entre otros coinciden en señalar las fuerzas sociales de la estabilidad. También sabemos que si bien existe una enorme diversidad escolar en educación básica, la tendencia más consistente reside en la obediencia, la simulación y las falsas creencias de que las políticas desde el marco del mandato provocan cambios en la actuación de los agentes educativos.

La instalación y funcionamiento de los CETE es correcta, pero conviene estar alerta tanto a las formas de interpretación e implementación de esta política, como la retroalimentación de las condiciones o dispositivos que podrían proveerse para asegurar los objetivos. Se propone aprovechar esta oportunidad para que los investigadores del estado (SEJ, UdeG, ITESO, etc.) acompañen a las escuelas de educación básica, aprovechando la experiencia de diversos investigadores al respecto.

Algunas discusiones teóricas (preliminar)

La investigación ha aportado muchas evidencias de la crisis de los modelos jerárquicos y burocratizados en que operan las políticas educativas homogenizantes en América Latina, los cuales se convierten en lastres del cambio; se han abordado los comportamientos de las áreas macro (áreas centrales), como las organizaciones meso del sistema, supervisión e inspección escolar (Aguerrondo, 2002 y 2007; Ornelas, 2009; Castillo y Azuma, 2009).

La investigación ha mostrado que el mejor modelo de políticas, reside en transformar al sistema en función del traslado de facultades y rendición de cuentas a las autoridades de las regiones, zonas y centros escolares; responsabilizando, pero también apoyando de manera efectiva, los requerimientos del desarrollo autónomo escolar, a través de recursos, acompañamiento y capacitación.

En el momento actual, tercera ola de reformas, se enfatiza la necesidad de identificar y fortalecer los liderazgos del cambio de los diversos agentes educativos, sean directivos, profesores, padres de familia e incluso estudiantes. Estos liderazgos se potencializan cuando se les acompaña en la formación de competencias para la atención de sus problemáticas educativas. Los cambios generados dentro de la escuela no ocurren, si al mismo tiempo los dispositivos de apoyo y acompañamiento técnico pedagógico y de formación continua, no se acomodan a las necesidades emanadas por los propios centros escolares (Andrade, 2010; Martínez, 2010).

Desde las recomendaciones de las investigaciones nacionales (Schmelkes, 2009) o internacionales (Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2009, y las demás señaladas atrás), se puede establecer que los indicadores educativos (reprobación, deserción y aprendizajes) asumidas en la política estatal, solo se podrán modificar efectivamente y de manera sostenida, si se empodera a las escuelas, en la atención de sus problemáticas educativas. La pretensión de buscar soluciones rápidas, homogéneas, desde el centro, que de manera "mágica" mejoren los indicadores es ilusión vana. En esto coinciden los especialistas nacionales e internacionales.

[31] Conviene revisar los trabajos de Fullan, Hargreaves o los locales de Luis Felipe Gómez, Chan Núñez, etc.

La investigación debería reconocer y fortalecer las capacidades y las potencialidades, para la auto gestión y el liderazgo escolar sostenible del cambio; así como de las condiciones para que las agencias fuera de la escuela apoyen, y no obstaculicen, los cambios promovidos desde dentro de las escuelas. Se trata de que las escuelas y sus organizaciones aprendan a gestionar de manera sostenida su mejora continua.

Se trata de apoyar a las escuelas a la planificación del cambio, que implica fortalecer la capacidad para la toma de decisiones a lo largo del proceso, desde el diseño del diagnóstico situacional, la selección y definición de un problema relevante, la construcción de estrategias y cursos de acción adecuados y en la construcción y seguimiento de criterios e indicadores de evaluación.

Uno de los focos de la investigación reside en capturar las decisiones que toman los directores o líderes de las escuelas secundarias, en el margen de autonomía que les toca jugar, es decir, entre la libertad individual y las determinaciones del sistema educativo y del contexto en el que participan (Curzio, 2001).

Las decisiones implican capacidades para la deliberación, el cálculo racional de las acciones y sus consecuencias, y por tanto algún grado de responsabilidad; pero también están constreñidas por las estructuras sociales e institucionales, así como por las determinaciones que imponen el contexto y la intervención de múltiples actores y organizaciones. Contra los modelos lineales o simplistas de la toma de decisiones fundados en una lógica lineal, racionalidad y la libertad absolutas, se opone un modelo complejo, pues la toma de decisiones ocurren en presencia de múltiples racionalidades, en donde no se puede esperar que si se decide por el curso de acciones *X*, estás no permanecen estáticas para conseguir necesariamente los resultados previstos.

El modelo asumido en el estudio pretende resolver los dos enfoques tradicionales de las deliberaciones y que se oponen en sus fundamentos, falsos en ambos casos. Por un lado el que supone que los líderes escolares son totalmente libres, o de que están constreñidos absolutamente por los marcos normativos institucionales, las reglas en las que están obligados a jugar y las poderosas condiciones contextuales.

Los directores y líderes escolares se enfrentan a infinidad de obstáculos que emanan tanto desde fuera de la escuela, como las políticas, reformas, programas, reglamentos y procesos normativos, tanto de los poderes federales como estatales. También están constreñidos por factores internos, como los niveles de participación de los docentes y padres de familia, las condiciones sociales y económicas del entorno comunitario, etc. Sin embargo, a pesar de ello, los directores tienen margen de actuación, como se ha documentado por infinidad de investigaciones (Murillo, 2006)

Interesa a esta investigación el estudio de los márgenes de actuación, así como las buenas decisiones que asumen y que contribuyen a fortalecer el cambio sostenible en las escuelas secundarias. Lo importante en el estudio es recorrer el velo de las decisiones para reflexionar en las deliberaciones acerca de las condiciones contextuales, el modo como participan otras agencias sociales en los cursos de acción y sobre la naturaleza de los resultados obtenidos. Este detenimiento analítico, puede ayudar a valorar los fundamentos lógicos, éticos y políticos de las decisiones (Curzio 2001).

Se pretende hacer investigación acción, conocer al mismo tiempo que se promueven el reconocimiento y el fortalecimiento de las capacidades directivas y de liderazgo, a través del análisis y la reflexión en la toma decisiones para seleccionar y definir adecuadamente un problema, para diseñar el mejor curso de acción o las estrategias

adecuadas, para valorar el desarrollo de las acciones y corregir las estrategias en el trayecto de la implementación del proyecto escolar.

A este enfoque Curzio (2001) le denomina "incremento de la racionalidad". Implica análisis y reflexión permanente, sostenida, de las deliberaciones, las acciones y los resultados que se van desarrollando en el trayecto de la implementación de programas de cambio. El incremento de la racionalidad provee empoderamiento a los líderes, directores y colectivos escolares, favorece la democracia y la transparencia en los objetivos y estrategias asumidos; contribuye al acceso, dominio y comunicación de la información, reduce la discrecionalidad en la toma de decisiones.

El proyecto de cambio escolar debe ser revisado permanentemente durante su puesta en operación. Se trata de cálculos y deliberaciones acerca de las racionalidades que se van evaluando y corrigiendo, desde aproximaciones a priori, objetivos múltiples, jerarquías alternativas, así como la minimización de costos y la maximización de los impactos positivos (Curzio, 2001; Aguerrondo, 2007).

La política de colocar a la escuela como centro del sistema educativo, o como dice ahora la SEP que "La escuela debe ser el corazón del sistema educativo", ha sido una política errática e incompleta en el sistema educativo mexicano. Conviene recordar brevemente, el poco éxito de las "olas de reformas" implementadas en América Latina, en los setentas, centrada en la idea de que el eje del cambio debería ocurrir en el aula, y su consecuente responsabilización y culpabilización del profesor; con todo y exceso de cursos talleres y cursos de capacitación en las lógicas transmisionistas.
La segunda ola de reformas en la década pasada estaba centrada en la gestión centrada en la escuela. Las investigaciones nacionales e internacionales sobre la primera y la segunda ola de reformas, documentan la importancia del profesor y de la gestión escolar, pero sobre todo destacan que los cambios no ocurrirán si al mismo tiempo no se reforman las formas de gestión y organización del sistema educativo. Se trata de formas de organización tradicionales jerárquicas y burocratizadas en que operan los aparatos de gobierno educativos, los cuales se convierten en lastres del cambio, incluidas las áreas macro (áreas centrales), como las organizaciones meso del sistema (supervisión e inspección escolar) (Aguerrondo, en Castillo y Azuma, 2009).

Por otro lado, las políticas nacionales e internacionales han mostrado reiterados fracasos cuando estos se establecen de arriba-abajo, del centro a las periferias, y cuando se proponen políticas homogéneas para todos estados, regiones y condiciones escolares.

Por el contrario, la tercera ola de reformas enfatiza la necesidad de identificar y fortalecer los liderazgos del cambio de diversos agentes educativos, sean directivos, profesores, padres de familia e incluso estudiantes. Estos liderazgos se potencializan cuando se les acompaña en la formación de competencias alrededor de la capacidad para la atención de las problemáticas educativas.

Los cambios generados dentro de la escuela no ocurren si al mismo tiempo los dispositivos de apoyo y acompañamiento técnico pedagógico y de formación continua, no se acomodan a las necesidades emanadas por los propios centros escolares.

Finalmente, es importante tomar en cuenta que si los estados sufren las políticas centralizadas de la SEP, sus regiones y áreas alejadas, sufren una doble opresión, por el centralismo federal y el de las capitales de sus estados.

Conocer las potencialidades del cambio en las regiones y las escuelas es mirar hacia mejores futuros educacionales.

Contribución de la propuesta

A través de la investigación se pretende apoyar el desarrollo de las capacidades y las potencialidades para la gestión sustentable del cambio, y de las condiciones para que las agencias de acompañamiento académico pedagógico y de formación continua, apoyen, no obstaculicen, los cambios promovidos desde dentro de las escuelas.

Es necesario identificar y potenciar los liderazgos y las capacidades internas –de la escuela- para gestionar y animar el cambio; y desde fuera de la escuela, las acciones del sistema para la asesoría y el acompañamiento favorable al cambio. En última instancia se trata de que las escuelas y sus organizaciones regionales aprendan a gestionar de manera sostenida su mejora continua.

También es necesario consolidar modelos y dispositivos de formación de los educadores cercano a sus necesidades y condiciones, que supere los modelos trasmisionistas diseñados desde el centro y ajenos a las problemáticas y necesidades de los docentes y sus escuelas.

Los indicadores educativos que se pretenden atender por las políticas federales o estatales se podrán modificar efectivamente y de manera sostenida si se empodera a las escuelas, en la atención de sus problemáticas -e indicadores- de reprobación, deserción o aprendizaje. La pretensión de buscar soluciones rápidas, desde el centro, que de manera mágica mejoren los indicadores con políticas y estrategias homogéneas es ilusión vana. En esto coinciden los especialistas y las investigaciones internacionales.

La investigación ha mostrado que el mejor camino reside en transformar al sistema en función del traslado de facultades y rendición de cuentas a las autoridades de las regiones, zonas y centros escolares; responsabilizando, pero apoyando de manera efectiva, a través de recursos y del acompañamiento y capacitación, a partir de las necesidades de las escuelas; con equilibrio entre la autonomía y el control de las nuevas facultades otorgadas.

La referencia en el título a la "gestión sostenible… del aprendizaje"; permite, por un lado, no perder de vista el centro de la cuestión, el aprendizaje, aunque está implícito en el modelo autogestivo, conviene enfatizarlo; pero se propone hacer seguimiento del desarrollo de las capacidades para la gestión sostenida del aprendizaje, tanto de los tutorados en los modelos de tutoría dispuestos en el "Programa Emergente: Mejorar el Logro Educativo Formando Comunidades de Aprendizaje" y en la formación de profesores de secundaria, dispuesto en los planes y programas de educación normal, así como en los usuarios de los programas de educación para adultos, del Instituto Estatal para la Educación de los Adultos (IEE) y de la Dirección de Educación Permanente de la Secretaría de Educación Jalisco.

En cualquiera de estos casos, se trata de acompañar a la gestión sostenible para el aprendizaje, propósito de cualquier programa tutorial o de la búsqueda de la autonomía de los adultos en sus procesos de formación.

Objetivo general

Generar un sistema de acompañamiento de los centros de educación básica de Jalisco en el desarrollo de capacidades y condiciones para la gestión sostenible del cambio y los aprendizajes.

Objetivos específicos

1. Recuperar y sistematizar las experiencias, hábitos, capacidades y condiciones para la gestión del cambio escolar, de una muestra representativa de las modalidades y en diversas condiciones sociales y geográficas de educación básica.
2. Conformar de modo colaborativo, modelos y estrategias que potencialicen el desarrollo de liderazgos, capacidades y condiciones para el desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar.
3. Apoyar a las autoridades regionales, de zona o por modalidades y a sus equipo académicos o de asesoría, a la implementación del modelo colaborativo para el desarrollo de liderazgos, capacidades y condiciones para el desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar.
4. Sistematizar las experiencias, avances, logros y dificultades en la implementación estatal del modelo colaborativo para el desarrollo de liderazgos, capacidades y condiciones para el desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar, por las zonas, regiones o modalidades.
5. Apoyar a los equipos académicos o de asesoría de básica al diseño e implementación de un modelo colaborativo para la gestión del aprendizaje.
6. Diseñar y operar una red virtual con recursos de apoyo al desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar y de los aprendizajes

objetivo	producto
1. Recuperar y sistematizar las experiencias, hábitos, capacidades y condiciones para la gestión del cambio escolar, de una muestra representativa de las modalidades y en diversas condiciones sociales y geográficas de educación básica.	Entrega de un reporte con la recuperación de las experiencias, hábitos, capacidades y condiciones para la gestión del cambio escolar. Deberá de referirse al menos a: a. Una muestra representativa de las modalidades y en diversas condiciones sociales y geográficas, de educación básica. b. Las condiciones internas y externas a las escuelas que favorecen o dificultan el cambio escolar c. El clima de convivencia que afecta o contribuye al cambio d. Los liderazgos actuales y potenciales que favorecen o dificultan el cambio escolar e. Las necesidades que demandan las escuelas estudiadas para promover el cambio
2. Conformar de modo colaborativo, modelos y estrategias que potencialicen el desarrollo de liderazgos, capacidades y condiciones para el desarrollo de la gestión sostenible del	Los modelos y estrategias que potencialicen el desarrollo de liderazgos, capacidades y condiciones para el desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar, deberá de contener al menos: a. Propuesta por modalidad de las ofertas principales de educación básica. b. Condiciones necesarias para la operación del modelo y las estrategias. c. Las capacidades que deben ser desarrolladas para los agentes principales de d. Acciones y funciones de las áreas directivas, de apoyo,

cambio escolar.	asesoría y de formación continua, externas para apoyar el cambio escolar.
3. Apoyar a las autoridades regionales, de zona o por modalidades y a sus equipo académicos o de asesoría, a la implementación del modelo colaborativo para el desarrollo de liderazgos, capacidades y condiciones para el desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar.	Los equipos directivos y de asesoría académica serán acompañados por los investigadores, quienes harán seguimiento de la implementación del modelo colaborativo para el desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar, quienes harán entrega y discutirán un informe trimestral, el cual deberá referirse al menos a: a. Avances y dificultades en la implementación del modelo y de las estrategias, para cada área educativa b. Elaboración de propuestas ilustradas en la investigación para resolver problemas identificados por área o agencia participante. c. Las necesidades para el desarrollo de los liderazgos y del clima de convivencia d. Hacer explícitos los conocimientos generados y los aprendizajes adquiridos
4. Sistematizar las experiencias, avances, logros y dificultades en la implementación estatales del modelo colaborativo para el desarrollo de liderazgos, capacidades y condiciones para el desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar, por las zonas, regiones o modalidades.	El reporte final de los procesos y productos de la gestión sostenible del cambio escolar, podrá contener un informe: a) Para cada nivel b) De los procesos y productos producidos dentro de las escuelas c) De los procesos de acompañamiento y asesoría a la escuela d) De los roles y funciones de los diversos agentes dentro y fuera de la escuela e) Del impacto a los principales indicadores educativos por escuela, zona y modalidad educativa f) Recomendaciones para el diseño de políticas orientados a la transformación del sistema en función de la gestión sostenible del cambio escolar
5. Apoyar a los equipos académicos o de asesoría de educación básica, al diseño e implementación de un modelo colaborativo para la autogestión del aprendizaje en la tutoría de educación media y media	En el modelo colaborativo para la autogestión del aprendizaje deberán de participar los equipos formadores por directivos y asesores técnicos de educación básica y de formación. El equipo de investigación hará el seguimiento de la implementación del modelo colaborativo para la autogestión del aprendizaje, en el que se hará énfasis para cada modalidad, de: a. Avances y dificultades en la implementación del modelo b. Elaboración de propuestas ilustradas en la investigación para resolver problemas identificados en cada nivel y

superior.	modalidad. c. Hacer explícitos los conocimientos generados y los aprendizajes adquiridos
6. Diseñar y operar una red virtual para el intercambio de experiencias y el apoyo de recursos para el desarrollo de la gestión sostenible del cambio escolar y de los aprendizajes	La red virtual deberá apoyar la colaboración y el intercambio de experiencias y conocimientos para: a) La gestión sustentable del cambio escolar b) Las comunidades y redes de aprendizaje dispuestos en el *Programa Emergente: Mejorar el Logro Educativo Formando Comunidades de Aprendizaje*, enfocados al español y las matemáticas. c) La tutoría en los procesos de de formación de profesores de matemáticas y español para la escuela secundaria

Referencias

Aguerrondo Inés (2002). Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE/UNESCO. Sede Regional Buenos Aires

Aguilar Villanueva, Luis F. (1994) La Hechura de las Políticas; Segunda antología; Miguel Ángel Porrúa; México; 1a. Reimpresión.

..... (2003c). (Estudio introductorio y edición). *La implementación de las Políticas. Cuarta Antología*. Editorial Miguel Ángel Porrúa. Primera reimpresión, Abril. México.

..... (2007). (Estudio introductorio y edición). *El estudio de las políticas públicas.* Colección Antologías de Política Pública. Primera Antología. Editorial Miguel Ángel Porrúa. Segunda reimpresión. México

Aurora Loyo Brambila. ¿Hacia dónde orientar las políticas educativas? Alternativas para México 2006. Observatorio Ciudadano de la Educación. Plataforma Educativa 2006

Carmona Alejandro, Lozano Andrés, Pedraza David. Coord. (2007*). Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. Editorial Pomares y Universidad Pedagógica Nacional. México.

Castillo, Gloria y Azuma Alicia (2009). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar.* FLACSO, México

Chavoya (2009). Prospectiva de la oferta y demanda de los servicios de educación superior, para el periodo 2007-2025, de acuerdo con el desarrollo y crecimiento poblacional, social y económico del estado de Jalisco. UdeG. CONACyT. Consejo Estatal de Ciencia y tecnología. Guadalajara, Jalisco.

Coordinación de Planeación (2007). Planeación del Sector Educativo 2007-2013. Taller con la estructura de la SEJ. Plan Institucional. Programa Estatal de Educación 2007-2013. Secretaría de Educación Jalisco. Guadalajara.

Díaz Piña Antonio (2003). Las Políticas Públicas en Materia Educativa. Secretaría de Educación Pública.

Ducoing Watty Patricia. Coord. (2006). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II. Formación de Docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional*. La investigación sobre alumnos en México. Colección "La investigación educativa en México 1992-2002. IPN, COMIE.

El derecho a la educación en México (2009). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Documento consultado en www.inee.edu.mx

Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata, Madrid.

Flores Crespo Pedro (2004). *Conocimiento y política educativa en México*. Condiciones políticas y organizativas. Perfiles educativos v.26 n. 105-106 México 2004

Giandomenico Majone, "La factibilidad de las políticas sociales" en Aguilar Villanueva, Luis. "Estudio Introductorio" en el libro del mismo autor "El Estudio de las Políticas Públicas". Ciudad de México, Miguel Ángel Porrúa, 3era adición, 2000, págs. 15 a 74

Gómez Luis Felipe (coord.) (2009). Un modelo para la construcción colaborativa de prácticas innovadoras en la educación básica. ITESO, Guadalajara, México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008.

Latapí Sarre Pablo (2004). "La política educativa del Estado mexicano desde 1992". En Revista *Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6, No. 2*. México DF.

Lecay Rosana (2006). La gobernanza de los sistemas educativos en América Latina. Boletín Referencias nº 20. Artículo Año 3 Noviembre 2006 ISSN 1850-3683 IIPE-UNESCO, Argentina.

Loyo Aurora (2006). *¿Hacia dónde orientar las políticas educativas? Alternativas para México 2006*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Plataforma Educativa.

Miranda Francisco, Patrinos Harry, López Ángel (2006). *Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas*. COMIE, México.

Murillo Javier (2006). *Aportaciones de la innovación educativa a la investigación. La mejora de la eficacia escolar*. En VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Subsecretaría de Educación Superior- SEP

Ornelas Carlos (2009). Política, poder y pupitres. Crítica al "nuevo" federalismo educativo. Editorial Siglo XXI, México, DF.

---------- (2006). La descentralización educativa: Legitimación y poder. Conferencia Foro Educativo 2006.

Pardo María Del Carmen. Coord. (1999). *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México. México DF.

Parsons, Wayne (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO México, 2007

Panorama educativo 2009, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Documento consultado en www.inee.edu.mx

Plan Estatal de Desarrollo 2030 (2007). Gobierno del Estado de Jalisco. Dirección de Publicaciones. Guadalajara.

Programa Sectorial # 7 "Educación y Deporte para una Vida Digna 2007-2013" (2007). Gobierno del Estado de Jalisco. Dirección de Publicaciones. Guadalajara.

Reimers Fernando y McGINN Noel (2000). *Diálogos informados. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. CEE/AUSJAL, México.

Tedesco Juan Carlos (2008). *¿Son posibles las políticas de subjetividad?* En Tenti Fanfani Emilio (Comp). Nuevos temas en la agenda de política educativa. UNESCO. IIPE. Siglo XXI editores. Argentina.

El Consejo Técnico Escolar en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas. Antecedente de más de una década, retomando el rumbo. José Luis Arce Lepe, Celina Rodríguez López, Luz Celina Ramírez Vargas

La Escuela Normal para Educadoras de Arandas (ENEA) en la última década, se ha visto inmersa en una serie de transformaciones que van desde lo trivial hasta lo complejo en todos los ámbitos. Ha transitado desde los mejores resultados en la Entidad de manera sostenida, hasta un primer lugar nacional en las evaluaciones de CENEVAL. Como consecuencia varias Normales del País se han interesado en ver qué es lo que está ocurriendo y por supuesto la han visitado Estados del Norte y del Sur y han surgido gran cantidad de invitaciones a participar en eventos de todo tipo.

Hasta el momento los maestros de la institución atribuyen esos resultados en gran medida al trabajo Colegiado que se ha venido realizando, sin embargo no podemos menospreciar otro tipo de actividades que también son importantes. Para el propósito de este trabajo solo se abordará lo relativo a la academia. Se inicia con la descripción de todos los espacios que de una u otra manera tienen incidencia directa en el colectivo docente y que tienden al mejoramiento de la práctica de los profesores, hasta llegar al Consejo Técnico Escolar (CTE) y lo que hasta el momento se ha abordado.

A través del tiempo en la ENEA las formas del trabajo académico han evolucionado, algunas por la creatividad de los directivos en turno, otras por mandato en los planes y programas, pero de igual manera cada administración imprimiendo su estilo. Antes del inicio del plan de estudios 1999 las academias se realizaban de manera esporádica y a petición de la dirección, duraban menos de hora y media, la agenda era muy limitada y el interés que los docentes mostraban era muy poco, no había orden, los asuntos que prevalecían eran más administrativos que académicos y los maestros terminaban abandonando las sesiones.

En 1999 en el esquema de un nuevo plan de estudios se establecen los criterios y orientaciones para el trabajo docente en las Normales y sugiere el trabajo de otra manera. Uno de los criterios hacía referencia expresa al fortalecimiento de las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica en el interés de que la dinámica fuera coherente mediante la integración de asignaturas y actividades en el aula. En una fuerte crítica al plan anterior se aseguraba que los estudiantes no lograban ese tipo de formación "…pues obtienen aprendizajes aislados, cuyos contenidos no se vinculan y refuerzan, empleando métodos de trabajo y criterios educativos antagónicos entre sí" (SEP:2002)

Pero entonces ¿cómo abordar un nuevo plan de estudios con los mismos maestros?, ¿bastaban los cursos de preparación para abordar las asignaturas? En la ENEA todavía había maestros que su máximo nivel de estudios de primaria, secundaria, técnicos, licenciatura y muy pocos con maestría, situación que complicaba la integración del colegiado. Se volvía a convocar a reuniones y el mismo resultado, eran pocos los que acudían, los temas en su mayoría eran administrativos, algunos docentes han argumentado de manera verbal que no entendían lo que se trataba y para ese momento la mayoría seguían atendiendo asignaturas del plan anterior.

En el agosto del año 2001 por primera vez se establecen la academia de primer semestre todos los lunes y la de tercero los miércoles con una hora de la carga horaria designada exclusivamente para el trabajo colegiado, misma que fue insuficiente y con el tiempo se asignaron dos. Es ahí donde inicia el trabajo realmente académico, con un presidente y un secretario donde se debatía de todo tipo de situaciones.

La decisión no respondía a cuestiones de azar sino a una necesidad añeja que poco éxito había tenido hasta el momento, el plan de estudios era muy claro al buscar

"…articular las actividades de los profesores de las escuelas normales, de tal forma que los estudiantes atiendan exigencias semejantes y no contradictorias, que los cursos que forman parte de una misma línea tomen en cuenta efectivamente los contenidos, antecedentes y subsecuentes, y que puedan aprovecharse los temas, problemas de discusión y conclusiones obtenidas en otras asignaturas que se cursan en el mismo periodo semestral" (SEP: 2002)

No había duda, la academia era una urgente necesidad y oportunidad, en ese momento la escuela tenía dos opciones: seguir con prácticas arcaicas que respondieran a la tradición del docente de "libre cátedra" pero incapaz del debate académico o cambiar por formas distintas de trabajo, se optó por el trabajo colegiado. De ahí que se institucionalizaron las reuniones de maestros que compartían actividades en el mismo semestre con el interés de "… identificar las relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos, así como revisar e intercambiar materiales de estudio"(SEP:2002), con agendas bien definidas, no daban pie a las distracciones y tentaciones de abordar temas superfluos que nada tenían que ver con la academia.

A la par se fueron generando otro tipo de espacios para la discusión y el debate del acontecer académico en la escuela como el Equipo Coordinador Académico de la Normal (ECAN) que entre otras cosas perseguía en esa dinámica del debate encontrar lógica de construcción y seguimiento al plan de estudios de la licenciatura y en cierto modo tratar de entender el por qué de de muchas de las cosas que se hacían dentro y fuera del aula, así como proponer estrategias para abordar los contenidos del "nuevo" plan de estudios.

Al mismo tiempo se institucionalizaron los talleres generales de actualización al inicio del ciclo escolar y las Jornadas de Formación docente durante el año, que con una agenda previamente establecida se abordaban temáticas relativas al trabajo de la institución donde confluían resultados de las discusiones de los demás espacios de la ENEA. Ahí se abordaban temáticas muy variadas como: agenda semestral, entrega de horarios, organización de academias, planeaciones y asuntos de interés general. Pudiéramos suponer que esta es la fase primitiva de lo que ahora se denomina Consejo Técnico Escolar.

A la par se creó otro espacio de discusión; el Consejo Académico consultivo que se definió como el órgano colegiado de carácter consultivo e interdisciplinario que proponía estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa, su objetivo era Promover la participación sistemática, en un marco de interdisciplinariedad, que permita la generación de propuestas alternativas, que coadyuven al mejoramiento de la calidad educativa.

Algunas acciones que a la postre se realizaron fueron la firma de un acta constitutiva y el nombramiento de los consejeros fundadores que se integraban por un miembro de cada área de la escuela: academias, alumnos, administrativos, directivos y una secretaria técnica logrando concretar la realización de seis sesiones en el ciclo escolar 2012-2013. De igual manera se crearon tres comisiones: Eventos académicos, Imagen Institucional y política educativa.

Otras de las funciones fueron Planeación institucional, realización de autoevaluaciones institucionales, reconstrucción de la misión y la visión de la escuela y espacios de diálogo y consulta.

Hasta el momento prevalecen, el trabajo colegiado en academias y por trayectos formativos, se está abordando el plan de estudios 2012, en nuestro caso no participamos en el pilotaje por lo que estamos atendiendo alumnas y alumnos de primer y tercer semestre.

El Consejo Técnico Escolar

Al inicio y con el compromiso a cuestas de la organización del ciclo escolar 2012-2013, pero con un ingrediente especial, el Consejo Técnico Escolar (CTE) que si bien es cierto no existía lineamiento ni reglamento alguno para el nivel superior, pero el calendario escolar obligatorio para todos los niveles, de acuerdo a la ley general de educación nos situaba en otro escenario porque ahí se contemplan los días en que deberán de celebrarse las reuniones de consejo técnico.

En las disposiciones generales para el cumplimiento del calendario escolar se señala que todo el personal "directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, participan de forma obligatoria en los Consejos Técnicos Escolares, en las fechas señaladas en el calendario" (SEP: 2013). No se prestaba a la especulación o a la duda, teníamos que constituirnos en Consejo Técnico escolar, el asunto era ¿Cómo?, ¿Con qué lineamientos?, ¿bajo qué criterios?. Pero. ¿fue a propósito para que las Normales diseñaran su propia ruta?, dando la libertad y autonomía para que cada quien los llevara a la práctica como convenga, o ¿fue la falta de comunicación entre los niveles de educación básica y el de educación normal? quienes no tuvieron el tino para en conjunto trabajar en los lineamientos y las guías, el tiempo lo dirá.

Aun así y con esa desventaja o ventaja, los maestros asumieron el Consejo Técnico de manera natural, dado que la mayoría venía de educación básica. Entendieron que hoy día la manera de organizar las escuelas ha cambiado, los CTE son la forma de organizar el trabajo. Desde el inicio del ciclo escolar 2012- 2013 entraron en vigor los "Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares" y había que apropiarnos de ellos aun cuando solo fueran para educación básica.

Repensándonos como institución de Educación Superior

Las escuelas Normales forman parte de la Educación Superior, por lo que se debe actuar como tal, la ley para la coordinación de la educación superior (1978) establece en su artículo tercero que "El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal (...) e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización" (H. CAMARA DE DIPUTADOS: 1978)

Por ello es necesario en honor a la congruencia, no solo ser IES por decreto, sino repensarnos, actuar, y hacer cosas como tal. Es momento de dejar el discurso del romanticismo ingenuo y entrar a la era de la transformación donde las áreas sustantivas cumplan con su cometido, pero no de manera aislada sino coordinada entre sí, el dilema es cómo hacerle. El asunto no es sencillo y parafraseando a Einstein, de seguir haciendo lo mismo, ineludiblemente nos conduce a obtener los mismos resultados, una desarticulación del trabajo en la Normal y la percepción de que se hacen muchas cosas pero sin relación evidente entre ellas.

La docencia se ha concebido, como el área en la Normal encargada de operar los planes y programas de estudio para el logro del perfil de egreso a través de los espacios curriculares y de sus cargas horarias así como los espacios colegiados para la comunidad educativa. La extensión y difusión y la investigación se conciben como espacios aparte y no como un todo en la institución, en parte esto se debe a que en realidad así se ha venido

operando en los últimos años, se ha privilegiado el asunto de la docencia y se han dejado de lado las otras dos áreas sustantivas, al grado de convertir la subdirección de investigación en subdirección académica.

Si bien es cierto que la Educación básica está estrechamente ligada con el trabajo de las Normales, ahí es donde los alumnos pasan gran parte de su formación, no se puede transitar al ritmo de ellos pero tampoco hacer oídos sordos. Se debe repensar como Educación Superior desde los postulados de la ANUIES, apostándole a profesionalizarnos y pensar en grande pero sin desvincular ese espacio por naturaleza para las prácticas de los alumnos. Una universidad lo es y seguirá siendo a pesar de ir y venir a la empresa a la práctica, no se pierde la identidad al contrario se fortalece y normal no tiene por qué ser menos.

En la ENEA los inicios del trabajo con las características de los CTE se remontan tiempo atrás aunque no estaba normado, ya se comentó como ha ido evolucionando en el trabajo colegiado, en la institución se ha venido trabajando de tal manera que podemos hablar de la fase primitiva de los CTE desde las academias y el propio Equipo Coordinador Académico de la Normal ECAN, los Talleres generales de actualización docente y las Jornadas de Formación Docente. Espacios que se han convertido de manera natural por excelencia los lugares para la revisión, debate e intervención de la problemática de la escuela.

El inicio del CTE en la ENEA

Hasta la fecha se han realizado tres reuniones de CTE de las que se han generado un sinfín de de comentarios y debates. En la primea sesión, del 12 al 16 de agosto se abordó en primer término el Contexto Nacional en materia educativa con algunos apartados como el pacto por México, el Plan Nacional de Desarrollo, el artículo tercero de la constitución, las leyes secundarias reglamentarias y el folleto explicativo del calendario escolar para tratar de justificar el por qué de los CTEs, para en el contexto local revisar el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (proFEN), las condiciones generales para el inicio del ciclo escolar y la distribución de actividades para los semestres.

En resumen, en esta primera reunión se presentó la agenda general, se revisaron los documento relativos a los CTE en educación básica, se revisó el calendario escolar, se realizó trabajo por academias, se distribuyeron tareas y dieron las indicaciones generales para el inicio del ciclo escolar.

En la segunda sesión programada para el 23 de septiembre de 2013 se recuperan los documentos de educación básica "Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares" y "El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente", mismos que sirvieron como punto de partida para el trabajo en el CTE de la Normal.

Se inició con el trabajo de un cuadro que recuperaba respecto a la organización de los Consejos Técnicos, concretamente los artículos que hacen alusión: de los participantes, de los procesos que atiende, de la misión, de los propósitos generales del CTE, de sus atribuciones y de los estilos de trabajo. Como se puede apreciar son los mismos que se sugieren para educación básica, pero relativos a la Normal.

Artículos	Aspectos que aplican en la Normal	Acciones que se pueden realizar en la Escuela
De los participantes		
De los procesos que atiende		
De la misión		

De los propósitos generales del CTE		
De sus atribuciones		
De los estilos de trabajo		

De los participantes

El trabajo se realizó por equipo y arrojó en este aspecto resultados muy similares de los que se habla en los lineamientos de los CTE, es decir de docentes director, subdirector. Entre las acciones que los maestros proponen destaca la inclusión de todo el personal en los planes de mejora, así como a los alumnos y algo que se destaca es la búsqueda de reconocimiento para los participantes y por supuesto la apropiación de lo que tiene que hacer el CTE.

De los procesos que atiende

En este apartado los maestros encuentran que lo que aplica en la Normal es: la gestión y revisión permanente de los logros de aprendizaje en el aula y la participación social en favor de los aprendizajes. En relación a las acciones que se pueden realizar en la escuela destacan la creación de planes estratégicos de participación, incluir a estudiantes, revisión permanente de resultados a través del trabajo y fortalecimiento de las academias y las herramientas evaluativas así como la participación social no solo del colectivo docente sino incluso de la comunidad.

Por otro lado consideran que es importante la gestión para la construcción, ejecución y evaluación del plan institucional incluyendo a los alumnos, que las actividades de extensión y difusión sean intencionadas para la formación, revisar permanentemente el logro de aprendizajes de los alumnos, planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela, fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos, gestionar actividades académicas; talleres, diplomados, cursos, que favorezcan las competencias de formación académica, priorizar el tipo de actividades que se proponen a los alumnos las cuales deben favorecer sus procesos formativos y promover actividades de participación social desde las académicas y asignaturas.

De la misión

En este apartado los maestros concluyen que se debe asegurar la eficacia y eficiencia del servicio educativo, el logro de aprendizajes de todos los estudiantes, asegurar una educación- servicio de calidad. Respecto a lo que se puede realizar en la escuela encontramos que los maestros sugieren la gestión de recursos para personal: bibliotecas e implementar un manual de organización y funcionamiento así como la mejora de las redes de comunicación, asimismo gestionar los recursos necesarios para incrementar los tiempos de horas base y algunos puestos faltantes así como la implementación del manual de funciones de acuerdo a la normatividad vigente, institucionalizar la participación de los alumnos en el CTE de educación básica o en la ENEA, asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela, garantizar la permanencia de los alumnos en clases, evitando compromisos externos que los distraiga y salgan de sus actividades escolares establecidas de acuerdo a los programas.

De los propósitos generales del CTE

En este apartado los maestros de la ENEA encuentran necesario planear y dar seguimiento a esas planeaciones, evaluar las acciones para el logro de los aprendizajes, optimizar tiempos, espacios y materiales, fortalecer la autonomía de la gestión, fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos.

Lo que se puede realizar es difundir y actualizar la información, generar instrumentos de revisión de logros, promover líneas de formación para docentes y apoyo por parte de la institución, también acercamiento con padres de familia, implementar instrumentos de evaluación para dar cuenta del logro de aprendizajes involucrando a todos

los integrantes de la escuela, difundir y actualizar la información de manera oportuna, fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes, así como del personal de apoyo, aprovechamiento de la biblioteca y el laboratorio de computación en los dos turnos de la escuela, involucrar a los docentes con aspectos de la reforma, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela, revisar permanentemente el logro de aprendizajes de los alumnos y fortalecer los rasgos menos fortalecidos, fortalecer la autonomía de gestión de la escuela involucrando a todos los participantes, promover la relación y colaboración con otras Normales.

De sus atribuciones

Los maestros encuentran que es necesario socializar las normas de las políticas educativas, autoevaluar permanentemente, establecer metas y logros académicos, revisar los avances de acuerdos establecidos, establecer metas, revisar los avances en el desarrollo, socializar normas de política educativa, autoevaluación al centro escolar, establecer ambientes adecuados para la inclusión, se establecen metas y se llevan a cabo y se establecen modalidades de trabajo que favorecen el desarrollo profesional. De igual manera consideran que es necesaria la participación en jornadas formación docente, la rendición de cuentos, evaluación en tiempo y forma, calendarizar fechas de evaluación institucional, relacionarnos con otras instituciones, buscar apoyo de especialistas externos, promover la relación de la escuela con las familias de los estudiantes, participación del personal no docente y participar en el programa de mejora institucional de manera colegiada, rendir cuentas académicas de acuerdo a la eficiencia y eficacia para lograr la calidad en el servicio educativo, realizar un seguimiento en el uso adecuado y eficiente del tiempo escolar y en el aula o en la función que se está desempeñando y cuidar la transversalidad entre las asignaturas con la intención de que los alumnos tengan una formación académica de manera integral.

De los etilos de trabajo

Se coincide que vale la pena reconocer las necesidades específicas, trabajo colaborativo y tomar decisiones conjuntas, la observación y el aprendizaje entre pares de las herramientas de trabajo, planeación, responsabilidad compartida del aprendizaje, establecer políticas escolares, unificar criterios comunes, creación y recreación de conocimientos, respetar acuerdos de academia, apoyos técnicos profesores externos, relación de corresponsal y colaboración. Respecto a lo que se puede fortalecer en la ENEA los maestros concluyen que es necesario crear estrategias para compartir evaluación de aprendizaje entre pares, profundizar y dimensionar la investigación y establecer momentos para dar a conocer los resultados y lograr los fines establecidos, seguir fortaleciendo los espacios de trayectos formativos y academias, implementar mesas de formación para la mejora de los procesos en la enea y gestionar recursos para el desarrollo profesional. Y dar respuesta a la implementación de estilos de aprendizaje de calidad, cambiar la actitud para lograr compartir los aprendizajes, experiencias, y sobre todo implementar paradigmas de enseñanza para dar respuesta a la calidad, trabajar de la mano estos estilos con las escuelas de práctica.

Un segundo instrumento de acuerdo a la guía pero adaptado a la Normal que se trabajó fue un cuadro como el que se muestra en seguida relativo a las herramientas.

Herramientas	Acciones que se han realizado en la ENEA con estas herramientas	Acciones que faltan para optimizar la herramienta
Planeación		
Seguimiento		
Evaluación y autoevaluación		
Diálogo		
Retroalimentación		

De igual manera que el ejercicio anterior los maestros han vertido por equipo una serie de comentarios y opiniones que permiten evidenciar el grado de compromiso de los mismos y el nivel de discusión.

En la tercera sesión del 25 de octubre se discutieron asuntos un poco más puntuales con miras a clarificar y tomar la decisión del rumbo del CTE en la Normal. Haciendo un inventario de las acciones que podrían enmarcarse en el trabajo del CTE se encuentra que se realizan: reuniones por trayecto formativo, reuniones de academia, conferencias, foros, Comunidades profesionales de aprendizaje y todas coinciden en las reunión del Consejo Técnico Escolar que se convierte en la reunión plenaria donde de alguna u otra manera lo que se toca en los demás espacios es puesto en común pero cuidando no ser superfluos y dedicar tiempo para asuntos administrativos o de organización de actividades de otro tipo de la escuela.

De acuerdo a lo revisado se concluye que el deber ser del CTE apunta a que es la autoridad más importante de la escuela, es el espacio donde se sabe que ocurre en la escuela, donde se hace el compromiso con el logro de los aprendizajes, donde se evalúa y da seguimiento a la escuela, donde se fomenta el desarrollo profesional, donde se habla abiertamente de la problemática y se establece un espacio de diálogo. En ese ir y venir entre lo ideal y lo que realmente ocurre se encuentra el debate del CTE.

Los Consejos Técnicos Escolares apenas inician, falta gran trecho por recorrer, hay que ir reconstruyendo la ruta de mejora, si bien es cierto que en la Normal no se parte de cero es necesario hacer una revisión exhaustiva del Proyecto de desarrollo institucional. Es necesario reconstruir la misión y la visión de la escuela en una nueva participación más incluyente y con los actores actuales tanto alumnos como maestros y personal de apoyo. De igual manera se requiere rescatar evidencias del trabajo colegiado para seguir haciendo lo que ha dado resultado, fortalecer lo que ha quedado endeble y definitivamente no repetir lo que en cierto modo no ha funcionado.

Los espacios académicos que aún se conservan deberán ser estudiados con detenimiento y de manera crítica para tomar la decisión si continúan, desaparecen o bien son suplidos por otros que respondan a los tiempos actuales. El debate aquí queda abierto para seguir la disertación, para seguir el diálogo, para seguir construyendo.

Bibliografía

SEP(2002). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2013). Calendario Escolar 2013-2014, folleto explicativo, México: Secretaría de Educación Pública

SEP (2013). El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente, México. Secretaría de Educación Pública

H. CAMARA DE DIPUTADOS (1978). Ley para la Coordinación de la Educación Superior, México

EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR DESDE Y PARA LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO. EDGAR CASILLAS RODRÍGUEZ[1]

Escuela Normal Superior de Jalisco

RESUMEN

El presente documento da cuenta de los acontecimientos que sucedieron para lograr conformar el Consejo Técnico Escolar en la Escuela Normal Superior de Jalisco el cual tiene la intención de seguir los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, pero tomando en cuenta las características específicas de la institución, así como de sus necesidades particulares. El documento está integrado de la siguiente forma: primero se encontraran datos relevantes en torno a la configuración de los Consejo Técnicos Escolares, los antecedentes que se revisaron para establecer su organización y funcionamiento y por último un apartado con .

Palabras clave: Consejo Técnico Escolar, Gestión, Formación Inicial

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de mejorar los resultados educativos de nuestro país y acorde con los postulados de la Reforma Educativa que establece una organización escolar que garantice al máximo el logro del aprendizaje de los alumnos (SEP, 2013), la Secretaría de Educación Pública recupera la figura del Consejo Técnico Escolar[32], estableciendo las pautas para su organización y funcionamiento, quedando establecidos para el ciclo escolar 2013-2014.

Para el logro de dicho fin y ante la necesidad de contar con un órgano colegiado, se crean los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* en Educación Básica, tomando en cuenta los niveles de preescolar, primaria y secundaria, dejando sin mención alguna a las escuelas normales.

Esta propuesta busca la prestación de un servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia, es por esto que La Dirección General de Educación Normal ha asumido la necesidad de incorporarse a esta iniciativa, pero la ausencia de orientaciones obliga a adecuar la propuesta a las condiciones particulares de las escuelas normales y en nuestro caso en específico al de la Escuela Normal Superior de Jalisco.

Tomando en cuenta este contexto, es necesario fortalecer la organización de las escuelas normales para asegurar un desarrollo integral en los estudiantes a través de una educación de calidad, basados en el mejoramiento constante. Pero esto implica que todos los actores involucrados asuman nuevos significados y funciones, fortaleciendo la autonomía de gestión para cumplir con cinco principios fundamentales; equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia.

[32] Sus antecedentes se encuentran en los Acuerdos Sectoriales 96, 97 y 98

CONFORMACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR EN LA ENSJ

Ante la necesidad de conformar el Consejo Técnico Escolar[33] en la Escuela Normal Superior de Jalisco[34] la primera tarea fue designar el área encargada de preparar y diseñar la propuesta a trabajar y esta recayó en la Subdirección Académica.

La naciente tarea partió de buscar información que permitiera clarificar que es un CTE, cómo se trabaja, quiénes lo integran y cuáles son sus fundamentos legales.

ANTECEDENTES

La Secretaría de Educación Pública recupera y refuerza la figura del Consejo Técnico Escolar (SEP, 2013), con la intención de establecer una organización escolar que revalorice el quehacer de los docentes y sus experiencias cotidianas en las aulas, otorgándoles un espacio donde se analice, se discuta y se tomen acuerdos para transformar y mejorar los Centros Escolares.

Esto no es nuevo y sus antecedentes se encuentran en los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98 donde se establecen su organización y funcionamiento en escuelas primarias y secundarias. En el caso de Educación Normal, encontramos que en 1988 la Dirección de Educación Normal, a través de la Unidad de Planeación establece "Los lineamientos para la Integración y el Funcionamiento del Consejo Académico de las Escuela Normales Federales", teniendo como propósito el definir los objetivos, funciones, integración y organización de dicho Consejo, buscando mejorar el funcionamiento académico y la calidad de educación que se proporcionaba.

Pero las escuelas normales estatales no se incorporaron a este programa manteniéndose al margen de dicha propuesta, en el caso de la Escuela Normal Superior su antecedente mediato sería la conformación del Consejo Técnico Consultivo, creado en 2004 con lineamientos muy claros para su organización y formas de trabajo.

Como ya se mencionó anteriormente en la propuesta de conformación del CTE del 2013, no existe mención alguna hacia las Escuelas Normales, dejando un vacío para su aplicación. En el caso de la Escuela Normal Superior de Jalisco en lugar de ver esto como una problemática, se tomó como una fortaleza, ya que esto permitía establecer su organización y funcionamiento de acuerdo a las necesidades particulares de la misma.

PLANEACIÓN DEL CTE

A partir de la información revisada se detectaron los pilares que fundamentan al CTE

- Poner en el centro de su acción al alumno (logro de aprendizajes)
- Toma de decisiones participativas y colegiadas
- Lograr una educación de calidad

Por lo tanto sería incongruente conformar un CTE para la ENSJ, tomando decisiones verticales y jerárquicas, el siguiente paso fue reunir a los titulares de las áreas sustantivas que conforman la subdirección académica (Coordinación de Docencia, Coordinación de Investigación y Coordinación de Extensión y Difusión), para de manera colegiada ir tomando decisiones en cuanto a:

[33] En lo subsecuente se abreviara por sus iniciales CTE
[34] En lo subsecuente se abreviara por sus iniciales ENSJ

- Propósito
- Objetivos
- Definición
- Participantes
- Calendarios
- Agenda de Trabajo

Cabe mencionar que la intensión no era llegar con un CTE definido para ponerlo en práctica, sino la intensión era llegar con un marco de referencia que nos permitiera, por un lado poder explicarlo y por el otro agilizar la toma de decisiones.

A continuación se mencionan los acuerdos que se tomaron para partir de estas propuestas.

PROPÓSITO

Constituir y dar vida al Consejo Técnico Escolar de la Escuela Normal Superior de Jalisco, tomando como referente la misión y visión institucionales.

OBJETIVOS

1. Reconocer qué es un Consejo Técnico Escolar (sentido e importancia).
2. Establecer su organización y funcionamiento (estructura y definición).
3. Determinar un plan de acción, a partir de las características propias de la ENSJ (Ruta de Mejora)
4. Asumir, desarrollar, dar seguimiento y evaluar los acuerdos emanados de cada una de las sesiones de trabajo realizadas

DEFINICIÓN

El Consejo Técnico Escolar es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión. (SEP, 2013)

MARCO JURÍDICO

- Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Artículo 38º de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal
- Artículos 2º, 7º, 8º, 9º, 21º y 22º de la Ley General de Educación
- Artículos 1º, 4º y 5º del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública

PARTICIPANTES

- Director (Presidente del Consejo Técnico Escolar)
- Subdirectores
- Coordinadores de Área
- Docentes
- Personal de Apoyo

REUNIONES

8 Reuniones de 2:00 p.m. a 8:00 p.m., los días:

- 27 de septiembre de 2013
- 25 de octubre de 2013

- 29 de noviembre de 2013
- 31 de enero de 2014
- 28 de febrero de 2014
- 28 de marzo de 2014
- 30 de mayo de 2014
- 27 de junio de 2014

SESIÓN DEL 27 DE SEPTIEMBRE DE 2013

Se prevé organizar una serie de actividades para la primera sesión de trabajo programada, con base en los siguientes objetivos:

1) Que los participantes del colectivo escolar adquieran el sentido e importancia del Consejo Técnico Escolar.
2) Incorporar los significados e intereses de los profesores de la Escuela Normal Superior de Jalisco para la construcción del CTE desde y para la normal.
3) Avanzar en la definición de los temas o iniciativas a trabajar, para poder establecer la Ruta de Mejora.

AGENDA DE TRABAJO PARA LA PRIMERA SESIÓN

Propósito

Que los profesores hagan suyo y (re)signifiquen al CTE, y tomen decisiones para la mejora en la formación de los futuros profesores en educación secundaria

Estrategia de Trabajo

1. Escuchar y sistematizar sus intereses, preocupaciones y decisiones para la acción.
2. Promover su participación y compromiso,
3. Resolver dos problemas: la cultura de la colaboración/participación y la definición de asuntos de interés colectivo

Momento 1.

Qué es el Consejo Técnico Escolar. (Documentos básicos. Guía y lineamientos)

1.1 Presentación de la conceptualización de los CTE

1. Es el "Corazón del sistema educativo", pero para que lo sea se requiere de condiciones:
    a. Diseño de un nuevo marco de la supervisión.
    b. Descarga administrativa de la escuela y fortalecimiento de los CTE
2. Es espacio de análisis y toma de decisiones sobre diversos asuntos escolares, que propicien la transformación de las prácticas docentes para favorecer que todos nuestros estudiantes que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados; así como un referente necesario para el desarrollo profesional de los maestros.
3. Revalora:
    a. El quehacer de los docentes,
    b. Su experiencia en las aulas,
    c. En la comunidad escolar con procesos que requieren la interacción, el diálogo entre pares y el apego a las disposiciones aplicable.
4. Para qué:

    a. Planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el CTE, de manera unificada, se enfoque en cumplir satisfactoriamente su función.
5. La "nueva escuela mexicana" acorde con la Reforma educativa requiere de:
    a. Una organización escolar que garantice al máximo el logro del aprendizaje de alumnos,
    b. Asegurar la eficacia del servicio que se presta,
    c. Asignar nuevos significados y funciones a los actores encargados de preservar la calidad educativa.
6. Tres prioridades:
    a. Promover una normalidad mínima
    b. La mejora de los aprendizajes
    c. Abatir desde la escuela el rezago educativo
7. Ruta de mejora desde y para la escuela normal (ENSJ)
    a. Temas a tratar. Iniciativa a atender o problemas a resolver
    b. Acciones
    c. Responsables
    d. Metas
    e. Acciones de evaluación y seguimiento
    f. Fechas de cumplimiento

1.2 Preguntas reflexivas de trabajo individual, por equipos y en plenaria

1. Qué significa para ti los CTE.
2. Para qué instalar el CTE en la ENSJ.
3. Valen la pena para la ENSJ, por qué.
4. Cómo llevar a cabo la Ruta de Mejora.
5. Qué asuntos o temas conviene que sean atendidos para mejorar la formación de los futuros profesores.

Momento 2.

Trabajo por academias

2.1 Antecedentes (trabajo en plenaria general. Antes del trabajo por academias)

1. La ENSJ posee una estructura y una cultura previa que puede ayudar a cumplir los retos del CTE: Las academias. Lo que hace falta es que las academias sean parte estructural de los CTE, que sus acuerdos se tomen en cuenta para la toma de decisiones.
2. Parte de normas básicas para su funcionamiento:
    a. Agenda previa,
    b. Enviar documentos antes de la reunión para su discusión, y
    c. Acordar temas de interés común
3. Fortalezas
    a) Liderazgos distribuidos, democráticos
    b) Sabiduría colectiva puesta en las reuniones (cuando funcionan)
    c) Iniciativas profesionales definidas, trabajadas a lo largo de los años. Reflejo de intereses
    d) Estilos y culturas democráticas
4. Debilidades
    a. Simulación a veces
    b. Circularidad o regreso a los mismos temas…

c. Algunos egocentrismos (balcanización)
d. Desorden en las discusiones. A veces cada reunión es un tema distinto
e. No seguimiento de los acuerdos. No se consolidan productos

5. Los temas o iniciativas de las academias de al menos año y medio. Cuáles son los intereses o preocupaciones comunes, de los profesores de la ENSJ.

2.2 Trabajo por academias

1. Trabajo individual y equipos sobre preguntas básicas:
    a. Qué opinan de las reglas básicas del trabajo en las academias, qué mejorar.
    b. Qué temas o iniciativas de las academias conviene que se asuman por los CTE,
    c. Qué acciones y productos se pueden diseñar para los temas o iniciativas acordadas,
    d. A qué me comprometo,
    e. Construcción de la ruta de mejora.

Cuadro de la guía

Iniciativa a atender o problema a resolver	Acciones	Responsables	Metas	Acciones de evaluación y seguimiento	Fechas de cumplimiento

3. PLENARIA

- Presentación y discusión de los productos de equipos.
- Toma de acuerdos.

BIBLIOGRAFIA

SEP (1988). Lineamientos para la integración y el funcionamiento del Consejo Académico de las escuelas Normales Federales. México: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
SEP (2013a). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México: Subsecretaría de Educación Básica.
SEP (2013b). El consejo técnico escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. México: Subsecretaría de Educación Básica.

Resistencias y alianzas en el espacio micropolítico mediado por el trabajo colegiado en profesores y directivos de secundaria pública. Florentino Silva Becerra

Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara

Resumen

El trabajo colegiado es un medio de transformación de las acciones escolares que permite una visión compartida y con esto menos centrada en una sola persona, en tanto la culturas del fracaso, se ven enfrentadas entre sí por el individualismo, siendo la resistencia una barrera que se impone al cambio y permite la conservación del dominio ejercido por los liderazgos que defienden su confort e intereses personales y no de grupo.

Este primer acercamiento a la perspectiva de directivos y docentes se encontró los siguientes puntos de vista referentes al trabajo colegiado: resistencia, liderazgo, interacción grupal y alianzas, así como el concepto de trabajo colegiado construido a partir de los informantes que permite advertir la influencia del contexto, la forma de trabajo es individual mezclada con la participación grupal y dando paso al individualismo o al aislamiento profesional de los maestros, limita su acceso a ideas nuevas y mejores soluciones.

Palabras clave: trabajo colegiado, resistencia, alianzas y micropolítica

Abstract

The collegiate work is a means of transforming the school actions that allows a shared vision and with it less focused on one person, while the cultures of failure, they are facing each other by individualism, resistance remains a barrier to imposed change and allows conservation leadership dominance of defending their comfort and personal interests rather than the group.

This first approach to the perspective of principals and teachers found the following views concerning the work referee: strength, leadership, group interaction and alliances, as well as the concept of collegiate work constructed from informants so as to reveal the influence of context, how is individual work mixed with group participation and giving way to individualism or teacher professional isolation, limited access to new ideas and better solutions.

Keywords: collegiate work, resistance, alliances and micro

Índice

Introducción 2
Justificación 3
Planteamiento del problema 4
Contextos de resistencia 5
Circunstancias que propician los hechos que construyen resistencias en el trabajo colegiado 6
Metodología 7
Enfoque de investigación 8
Identificación de categorías, con su posicionamiento teórico y/o empírico 9

Posicionamiento teórico y/o empírico 12
Primeros resultados y reportes vinculados a la utilidad de la investigación 14
Hallazgos y avances significativos 14
Referencias consultadas 14

Introducción

El trabajo colegiado es una dimensión indispensable que proyecta el proceso enseñanza y aprendizaje hacia el logro de los propósitos establecidos por la escuela, permite crear un escenario en el que no tiene cabida el individualismo (Fullan y Hargreaves, 1999).

Las escuelas, como organizaciones en el que el mito colectivo, es parte del contexto y en el cual permite la protección y la conservación de las pautas de dominio a profesores y directivos, el abanderamiento de causas a la cual ofrecen resistencia, creando alianzas sostenidas en los diversos grupos que integran como fuerza que se impone a los cambios que se manifiestan en las reformas educativas.

El trabajo colegiado es un medio de transformación de la escuela, la gestión directiva escolar se convierte en una visión compartida y menos centrada en una sola persona sino en la que la responsabilidad es compartida, generando un tipo de liderazgo que modifica las estructuras de poder y dominio.

Las escuelas también son estructuras organizativas tal vez un tanto alejadas de las comerciales, industriales, militares o eclesiásticas especialmente, si es están articuladas según un modelo estructural. Esta afirmación se fundamenta especialmente en el hecho de que las escuelas tienen una naturaleza y características que las hace ser diferentes de otro tipo de organizaciones (Antunez1998: 21).

Hablar de trabajo colegiado no significa enfatizar y desechar las bondades que tiene el trabajo individual "La capacidad de estar solo es un recurso valiosos cuando se requieren cambios de actitud mental. Tras grandes cambios en las circunstancias, acaso se imponga una reconsideración natural del sentido y significado de la existencia. En una cultura que ve por lo general en las relaciones interpersonales las respuestas a cada forma de angustia, a veces resulta difícil persuadir a socorristas bien intencionados de que la soledad ha de ser tan terapeuta como el apoyo emocional (Fullan y Hargreaves cita a Storr, 1988:29).El trabajo individual también tiene sus momentos valiosos ya que la soledad invita a pensar, meditar, innovar y mantener contacto con el mundo interno.

Justificación

Los individuos que se conectan con otros individuos y crean nuevos grupos y alianzas, son una fuerza mucho más poderosa para el cambio o para enfrentarlo cualquiera que sea su visión, por lo que el individualismo, si se institucionaliza como una forma de trabajo genera contextos de aprendizaje limitados, a lo genera espacios en los que los docentes temen compartir sus ideas o cada quien participa en relación separada no entendiendo las posiciones de los demás de decir; se niegan a comunicar una idea un argumento, generando posiciones individuales que llegan a institucionalizarse como única forma de trabajo y busca conservarse porque permite en ocasiones sobrevivir, en el mundo natural en que las organizaciones sostienen su dinámica de sobrevivencia.

Al construirse la cultura del trabajo colegiado en la escuela se puede observar en todos los aspectos: gestos, participación, actuaciones, chistes, entendimiento del, actuar de los demás así como comprensión.

Los análisis de las organizaciones atendiendo a su cultura tiene gran auge en los últimos años y en razón de ello los estudios por muchos autores; Anzizu (1985);Cohen,Deal, Meyer y Scott(1979); Schein (1988), Torrington y Weightman(1989), Beare (1989), Gil (1986), Pumpin (1985), entre otros, una gran serie de aportaciones de Handy (1974,1984,1988)o las fundamentaciones de los textos básicos que se referencian ayudan a definir la cultura de una organización como el conjunto de valores, significados y principios compartidos por sus miembros, manifestados en forma tangible o intangible, que determinan y explican sus comportamientos particulares y en los de la propia organización (Antunez1998:235).

En tanto la cultura del fracaso, se ven enfrentadas entre sí sin permitir el avance hacia nuevas metas que vislumbren el cambio, ya que el individualismo corre por los pasillos escolares generando liderazgos que se posesionan y no permiten el avance y transformación de la escuela.

El presente trabajo es un acercamiento al trabajo colegiado que realizan los profesores y directivos de una escuela secundaria en condiciones de marginalidad. Este trabajo se conduce con el método etnográfico y utiliza como instrumentos de recolección de la información: entrevistas y observaciones para luego ser sistematizadas e interpretadas para tratar de identificar la identidad en cuanto al trabajo colegiado que en este contexto se desarrolla.

Planteamiento del problema

Enmarcada en el contexto, su descripción debe dar cuenta de lo que sucede y que llamó su atención (cómo es la situación o problema), su pertinencia para la historia de la escuela y para el análisis de la organización escolar en general. La descripción debe incluir a los actores y la forma en que están involucrados a través del tema.

El espacio que permite a los docentes intercambiar experiencias generado mediante la participación, ubicada en el espacio de la planeación, ejecución y evaluación de la experiencia vivida en las aulas incorpora en el desarrollo de la práctica la evaluación mediante la revisión del enfoque de enseñanza, incorporando el desempeño académico y la profesionalización docente mediante la reflexión, análisis, concertación y vinculación entre los profesores de una institución educativa.

El trabajo colegiado es un medio fundamental para conformar un equipo académico capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia, con la finalidad de lograr un sistema educativo valioso en la adopción y el desarrollo de actitudes, así como valores para la vida en sociedad.

En este contexto la escuela secundaria técnica 113 viene realizando desde el marco de su contexto la búsqueda del trabajo colegiado que le permite unificar el trabajo docente.

Los actores principales maestros y directivos en la búsqueda de generar metas compartidas, estos espacios de reflexión enmarcados en el contexto ideológico de los docentes donde se convierten en espacios de resistencia.

La resistencia como barrera que no permite el cambio se encuentra instaurada como proceso de vida de los docentes, con el cual se niega toda visión contraria al dominio que existe en el contexto, generando el aislamiento como elemento básico para poder sobrevivir, instaurando una forma defensiva; la timidez, la inseguridad en el manejo del lenguaje de las nuevas reformas pedagógicas, los comentarios de pasillo, la conformación del mito como barreras de conservación en el dominio ejercido por los liderazgos que tratan de defender todo aquello que trastoca sus intereses, generando un contexto en el que se es resistente a recibir ayuda así como de ofrecerla.

Por lo tanto se pregunta:

¿Cuál es el concepto de trabajo colegiado que construyen los docentes y directivos?

¿Cuáles son las alianzas que construyen para resistirse al cambio?

¿Cómo se presenta la construcción de metas comunes en el desarrollo del trabajo colegiado?

Contextos de resistencia

La resistencia como barrera que no permite el cambio se encuentra instaurada como proceso cultural, con el cual se niega toda visión contraria al dominio que existe en el contexto, generando el aislamiento como elemento básico para poder sobrevivir, instaurando una forma defensiva; la timidez, la inseguridad en el manejo del lenguaje de las nuevas reformas pedagógicas, los comentarios de pasillo, la conformación del mito como barreras de conservación en el dominio ejercido por los liderazgos que tratan de defender todo aquello que trastoca sus intereses, generando un contexto en el que se es resistente a recibir ayuda así como de ofrecerla.

En los últimos años los cambios tan constantes generados por las nuevas visiones que han revolucionado el sistema educativo y en general los cambios tan constantes del mundo han permitido adaptarse a la dinámica de la formación de los escolares.

En la docencia las heridas no cicatrizan las puertas se cierran como respuesta resistente que forma parte del hacer de la escuela, se construyen los grupos que son liderados por el interés personal y la protección, con ello nace la individualidad como fenómeno a los defectos de personalidad natural que nace con la timidez y la inseguridad del ser humano y que se protege con el liderazgo de otros colegas.

Rosenholtz (1989), categoriza como escuelas atascadas o de aprendizaje empobrecido a las que no tienen movimiento, a las que viven de forma aislada, en la que la participación de los que en ella intervienen, utilizan estrategias que no les permiten generar nada que altere su forma de vida escolar en la que los liderazgos siempre buscan conservar su estado actual.

El trabajo colegiado, permite modificar la incertidumbre y generar un espacio en el que dar y recibir ayudado implica incompetencia porque la búsqueda siempre debe estar presente en el colectivo escolar. Las reuniones del personal escolar, suponen cierto grado de apertura y participación. Se ofrece una oportunidad para que expresen su opinión los participantes de menor rango; de articular la insatisfacción, de presentar iniciativas para el cambio y de desafiar las perspectivas prevalecientes (Ball: 1994:40).

Nias (1989) de acuerdo con sus investigaciones al respecto enfatiza que en la cultura del trabajo colegiado se distinguen no por su organización formal, no por sus reuniones, no por sus procedimientos que rigen las relaciones del personal en todo momento sobre una base diaria. La asistencia, el apoyo, la confianza y la sinceridad forman el núcleo de estas relaciones.

La profesión docente ha sido una carrera sin movilidad y la única forma de cambiar de rol es pasar del aula a no tener grupo ya que con el paso del tiempo en el aula jamás obtuvo un estimulo y esto viene reduciendo su compromiso, motivación y su eficacia.

Circunstancias que propician los hechos que construyen resistencias en el trabajo colegiado

La escuela secundaria es una institución de carácter público y cuyos lineamientos de organización del trabajo permiten establecer en la institución las diferentes formas de estructura.

La normatividad establece la existencia de un órgano colegiado de colaboración y consulta, denominado Consejo Técnico Escolar; así como establece que tendrá como fin atender la problemática que se gesta en cada grupo de alumnos, y partirá de los requerimientos propios de los contenidos que se enseñan, tanto por las características de cada asignatura o actividad. El trabajo colegiado será una estrategia para el desarrollo profesional de los docentes dentro de la escuela; en él, se atenderán los problemas específicos de enseñanza y aprendizaje identificados por el propio colectivo en cada escuela y con los fines de una comunidad de aprendizaje.

Para la organización del trabajo colegiado se han establecido cuatro fechas en el año escolar para abordar las temáticas de trayecto formativo o bien la propia problemática que enfrente la escuela.

Las reuniones se planean por el equipo directivo, autorizadas por la supervisión escolar realizándose con apego a la agenda, se suspenden las labores con los grupos y todo se centra en la atención de la reunión colegiada con los profesores en el turno respectivo, la biblioteca escolar es el marco físico, ubicándose el mismo horario que en términos normales se ofrece, los profesores llegan un poco más relajados, se procura iniciar exactamente a la hora para que no se desvié el objetivo de la actividad, los profesores se ubican en donde ellos creen que se sienten mejor, se aborda la reunión tratando de no personalizar ningún asunto para no generar resistencia al trabajo, se abordan las temáticas tratando de generar la participación de todos sin exclusión de nadie, se trabaja en talleres, participativos, se obtienen conclusiones, y se trata de obtener compromisos que venga a fortalecer el trabajo con los alumnos. Se cumple el horario de trabajo utilizándose media hora para el desayuno de los participantes.

De esta manera se presenta en cuatro ocasiones anuales el trabajo colegiado de la Escuela Secundaria que se encuentra en un lugar marginado, que permite al personal que aquí trabaja hacerlo oponiendo estos limitantes a cada momento.

Metodología

Este trabajo se aborda de acuerdo con las siguientes fases del método etnográfico: se parte del diseño de un plan de acción suficientemente flexible y abierta para acercarse a la situación a estudiar con la intención de atender lo inesperado y recolectar la información necesaria.

El objetivo: Analizar el trabajo colegiado que se realiza en la institución educativa desde la visión de los actores para obtener puntos de intervención que permitan acercarse a la realidad construida por sus participantes.

La Observación participante, no participante y entrevistas son la base más importante de las estrategias de obtención de la información tratando de describir las acciones de los grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas.

Este trabajo se inicia con la inmersión del investigador en el escenario objeto del estudio en la interacción que se presenta en las reuniones colegiadas. El escenario representa la situación social que integra personas, sus interacciones y los objetos allí presentes, a la cual se accede para obtener la información para llevar a cabo el estudio.

Los informantes son profesores de la institución en las reuniones colegiadas que esta realiza, además de las entrevistas realizadas en las oficinas y aulas del personal docente y coordinadores.

En este proceso etnográfico el análisis de los datos comienza en el momento en que termina cada episodio de recogida de información y la identificación de las categorías.

A medida que se obtienen datos se generan hipótesis, realizando múltiples análisis, reinterpretando, las acciones de los involucrados, para generar categorías de análisis que permitan clasificar los datos recogidos en base a temáticas comunes.

Enfoque de investigación

Esta investigación se aborda desde la etnografía a nivel micro ya que se pretende focalizar el trabajo de campo, a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en esta primera etapa y por lo tanto en esta opción, la investigación puede ser desarrollada por un solo investigador.

Los métodos que se proponen han derivado en la creación de una metodología genérica conformada por: observaciones participantes y no participantes, así como entrevistas focalizadas en cada caso con los aportes de diversos autores, que por su utilidad se irán adecuando a las propias necesidades de la investigación en curso. Por lo tanto no se presenta en este guión de actuación como algo único, sino como una base de acción propia que pueda servir según el caso.

A la hora de abordar el proyecto y sus fases, hay que tener en cuenta la concepción teórica antes expuesta, junto con los condicionantes que se le presuponen a cualquier trabajo o investigación, que en el caso de la etnografía se dan por supuestos, ya que es una ciencia que depende en gran manera del factor humano y sus variables. Estas licencias no son gratuitas sino que se basan en la flexibilidad de una ciencia en la que el investigador debe improvisar, dentro del marco teórico establecido pues sus fuentes están vivas y ello condiciona siempre en cierta manera la información que se obtiene, aunque no hay que olvidar que hay igualmente una base escrita muy importante, de igual valor que la oral, que sirve junto con esta para generar datos contrastados y fiables.

Hay una serie de fases o características, pero no tienen que ser tratadas de modo lineal. No debemos olvidar que no estudia variables aisladas, sino realidades, y hay que adaptarse al carácter cambiante de estas. Hay una definición que deja muy claro

Una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal; al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es "hacer etnografía" Pulido y Prados (1999:322).

Identificación de categorías, con su posicionamiento teórico y/o empírico

En este primer acercamiento a la perspectiva de directivos y docentes se encontró los siguientes puntos de vista referentes al trabajo colegiado: 1.- Resistencia, 2.- liderazgo, 3.-interacción grupal y 4.- alianzas.

En la perspectiva que se refiere a resistencia se puede afirmar que los docentes (DO), coordinadores (CO) y directivos (DIR) se manifiestan en términos de inconformidad como reacción a los cambios que se pretenden

implementar y los compromisos que se requiere adquirir en las reuniones colegiadas por lo que se transcribe el siguiente testimonio:

CO: ¡Bueno! para los maestros es una oportunidad para de expresar sus ideas porque les sirve como catarsis cualquier reunión que tengan porque ellos corresponda o no corresponda con el tema ellos sacan los que traen sus inquietudes, sus intereses, lo que les afecta o es el lugar donde ratifican lo que les agrada, en cuanto a su entorno escolar (Entrevista 16 de abril de 2012).

Los docentes que al realizar un trabajo colegiado siempre están a la expectativa en relación a cuidar su espacio que les permita mantener su estatus:

CO: este dirigido a compromisos y en muchas de las veces, es cómoda porque muchos toman la dirección de la manera sin comprometerse y los compromisos deben de ser asumidos por todos (Entrevista 18 de abril de 2012).

Una de las acciones de la organización por parte de los directivos del trabajo colegiado permite generar un espacio donde se genera oposición y crítica ya que accede siempre a estar a la expectativa de nuevas políticas educativas que vulneren las acciones realizan:

CO: Primero el Director, la Subdirectora y los Coordinadores se reúnen para ver cuáles son la prioridades a tratar y con base en eso se elabora un orden del día se distribuyen los trabajos, la coordinación de los trabajos entre la misma gente que elaboró el orden del día y cada quien elige sus dinámicas o la forma en que va a tratar el tema y normalmente se cuida que la comunicación ¡m,m,m! en cuanto a las reformas educativas o novedades que haya en cuanto a la secretaria de educación sean vistas ahí y su vez también se ven los temas como parte del plan de mejora y también con la finalidad de unificar criterios(Entrevista 16 de abril de 2012).

Temas como planeación que pertenece a las prácticas docentes permite generar polémica para hacer de esta una acción sin compromiso:

CO: tiene notas de extrañamiento de los maestros que no le entregan planeamientos y sus visitas de supervisión a sus profes y le piden que mínimo tengan que hacer visita supervisión una vez por periodo comenta (Entrevista 18 de abril de 2012).

Los debates sobre las temáticas buscan desviar la responsabilidad hacia otros rumbos:

DO: que se les entrega certificado en Escuelas abiertas y en pocos meses y no acepta que se les acepte en clase a los alumnos que tienen 3 o 4 meses sin presentarse y no está de acuerdo porque su trabajo de planeaciones están echados a perder todo su trabajo dice que los prefectos toman lista a cada grupo y reporta a los alumnos de bajo rendimiento y aprovechamiento escolar y no son los alumnos el problema son los papas porque no quieren dejar de mandar a sus hijos porque pierden el apoyo económico mandando a sus hijas maquilladas y con la falda corta por lo que la mama dice que si sabe y que así vio salir a su hija(Observación 25 de abril de 2012).

Y se sigue debatiendo con la intención de hacer a un lado la responsabilidad:

DO: que tenemos que apegarnos a un lineamiento adecuado porque el mundo está globalizado no podemos la educación tiene una crisis mundial por lo que menciona que no es una ley y somos victima de los millonarios y que no se va a someter porque es una especie de síndrome sumarnos a eso (Observación 25 de abril de 2012).

Se despierta una resistencia colectiva en el momento que se toca los intereses propios y con esto el trabajo colegiado se convierte en un espacio de defensas:

CO: que no es cierto que pide que haga su lista de reprobados y revise su informe de planeación sobre las estrategias que se están llevando a cabo con ese alumno y si no le funciona que cambie de estrategia (Entrevista 18 de abril de 2012).

Se hace a un lado el compromiso y la responsabilidad desviándose hacia los alumnos:

DO: pregunta que hacer en su informe si tiene alumnos que no se presentan a clase por lo cual el coordinador, Aurelio le dijo que tendrá que pasar el nombre del alumno que no se ha presentado y se dará el seguimiento correspondiente y hablando a su casa (Observación 25 de abril de 2012).

La autonomía en la participación y organización de los colectivos escolares sobre el manejo de las reuniones colegiadas permite a los docentes un espacio relajado y sin compromisos:

CO: desgraciadamente hay maestros que se involucran nada más durante el espacio que deben de estar en la escuela y cuando se tienen que retirar se retiran y aunque se quede a medias su interés hay otros que si se involucran según sea el tema o el caso y que le dan toda la seriedad al trabajo que se realiza ahí (Entrevista 25 d18 abril de 2012).

Cuando se presentan confusiones sobre el desarrollo de las temáticas del trabajo surgen liderazgos que dan conducción y fortalecimiento a la resistencia colectiva:

DO: la importancia de que todos de manera en equipo "Maestro, Alumno y Padre de Familia" (Observación 25 de abril de 2012).

La interacción con el grupo ha permitido a los docentes construir un concepto acerca del trabajo colegiado de acuerdo con vivencia que han tenido:

CO: pues es que como casi no lo trabajamos con ellos profe, la verdad mentiría si yo le dijera cada maestro dice que es colegiado, porque como dije anteriormente se nota que nuestro trabajo no es colegiado entonces si yo les pregunto qué opinas de nuestro trabajo colegiado necesitaría hacerlo para poder empezar a tomar elementos y decir es que las necesidades para el trabajo colegiado, los maestros ya me las están diciendo entonces a partir de lo que ellos están diciendo que nos hace falta empezar hacer líder para lograr ese trabajo colegiado dentro de la escuela pudiera decir si lo llevamos a cabo pero usted y yo sabemos que no tenemos un trabajo colegiado(Entrevista 25 d18 abril de 2012).

Los docentes establecen alianzas que les permiten mantener su autonomía de su habitus:

CO: Si, siempre están a la expectativa, para defender sus intereses y buscar culpables para de esta manera tapar sus deficiencias.

Las alianzas entre el grupo de profesores son los mecanismos que permite enlazar las participaciones en el trabajo colegiado:

CO: Las alianzas se presentan también fuera, como las promociones que se dan y se generan alianzas que tratan de obstaculizar.

La utilización de discursos que permiten desviar la responsabilidad hacia otros espacios:

DOS: tenemos que apegarnos a un lineamiento adecuado porque el mundo está globalizado la educación tiene una crisis mundial por lo que se menciona que no es una ley y somos victima de los millonarios y que no se va a someter porque es una especie de síndrome sumarnos a eso. (Observación: 25 de abril de 2012).

Posicionamiento teórico y/o empírico

La organización propia del contexto escolar permite describir la cultura de la organización como el conjunto de valores, significados y principios compartidos por sus miembros, manifestados de forma tangible o intangible, que determinan y explican sus comportamientos particulares y los de la propia organización (Antúnez, Serafín ,1998:235).

El concepto de trabajo colegiado construido a partir de los informantes permite advertir la presencia del contexto que se ha construido, la forma de trabajo es individual, mezclada con la participación forzada de grupo y esta siempre viene a individualizarse, por lo que el docente trabaja siempre de manera individual, es decir reproduce el esquema en que está formado, el aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y mejores soluciones, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine generar aislamiento a lo que se denomina balcanismo como lo menciona Fullan y Hargreaves (2001), impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de sus alumnos (Fullan y Hargreaves , 2001 :31).

El personal reconoce la importancia que para el trabajo académico tienen las reuniones colegiadas, ya que en ellas manifiestan lo que se piensa sobre determinada problemática propia del trabajo escolar, pero ante todo enuncia que es un espacio que permite desfogar el sentir de los docentes sobre lo que están viviendo en las aulas o con el manejo de la administración escolar y se advierte que los problemas prefieren resolverlos o abordarlos en forma individual a lo que Fullan y Hargreaves (2001),denominan cultura balcanizada.

La construcción de trabajo colegiado que los docentes sostienen, es una concepción individual, desde la oportunidad de reunirse para organizarse para la resistencia o para no atender las labores de atención a grupos y esta mera existencia del trabajo colegiado no se debe confundir con el imperio de su cultura plena Fullan, y Hargreaves (2001).

La organización por parte de la acción de los directivos permite generar un espacio donde la resistencia hace su arribo, para dar paso a una barrera donde el liderazgo de los docentes a través de las alianzas que se manifiestan de facto, permite que no se establezcan los compromisos y estos sean un elemento con el que se juega como emblema de fortaleza para el grupo de dominio negando la posibilidad del trabajo colegiado.

Todo cambio suele provocar crisis (Antúnez 1998), por lo que en la organización del trabajo colegiado, los docentes son parte de ella y se aferran a lo conocido y a la negación de lo desconocido, por lo tanto este es un reto dentro de la organización escolar.

El grupo de docentes que realizan el trabajo colegiado ven como amenaza y no como oportunidad el análisis de las propuestas de trabajo, por lo que este espacio genera un ambiente de cuidado de territorios en el que se encuentran sus intereses generando una resistencia individual y colectiva que envuelve las acciones de los docentes integrantes del cuerpo colegiado.

Primeros resultados y reportes vinculados a la utilidad de la investigación

El espacio micropolítico de la escuela genera un ambiente de resistencia, en el cual el trabajo colegiado solo se deja sentir como modalidad o moda , pero este sigue siendo un hacer individual que se desborda en la forma de trabajo que se desarrolla en las aulas.

Los alumnos son atendidos de forma individual y por lo tanto como producto de la formación, también rechazan el trabajo de grupo o lo aceptan de manera cómoda, pero nunca con el deseo de participación y dialogo entere ellos.

Hallazgos y avances significativos

Desde el punto de vista micropolítico se explican las lógicas negociadas entre los grupos de interés que actúan dentro de las organización algo así como tú me das entonces yo también.

Por lo tanto desde la teoría de la reproducción este tipo de escuelas representan terrenos de impugnación marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por una resistencia estudiantil moldeada colectivamente como lo enuncia Henry Giroux (2004).

El espacio de trabajo colegiado debe generar el compromiso de los docentes y con ello el cumplimiento de las políticas educativas para el cambio ya que las actividades y si estos cambios no son respaldados por los docentes, no produce ningún cambio (Fullan y Hargreaves, 2001: 44).

Referencias consultadas

A. S. (1998).Claves para la organización de los centros escolares. Barcelona: Horsori.
Ball, S. J. (1994). La micropolitica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós
Bertely, B. María (2000). Conociendo nuestras escuelas. Barcelona: Paidós.
Chan, María Elena (2009). La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas. México: ITESO.
Fullan, M. y Hargreaves A. (2001).La escuela que queremos. México: SEP.
Guber, Rosana (2004). El salvaje metropolitano. Buenos Aires. Paidós.
Harry,F. Wolcott (1961).Sobre la intención etnográfica. México: Gijalbo.
Henry, Giroux (2004).Teoría y resistencia en educación. México: siglo XXI.
Henry, Giroux (2001). Cultura, Política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
Geertz , Clifford (2003).La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
Lewis, Oscar (1961) .Antropología de la pobreza. México: Fondo de Cultura Económica.
Martyn Hammersley, Paul Atkinson (1994). Etnografía. Barcelona: Paidós.
Malinowski, Bronislaw (1981). Una teoría científica de la cultura. Barcelona: Edhasa.
Murdock ,G. Peter (1987).Cultura y sociedad. México: Fondo de cultura económica.
Southworth, Nias, J., G. y R. Yeomans (1989). Staff Relationships in the Primary School.Londres: Cssell.
Velasco, Honorio (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Tritta.
Woods, Peter (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

CTE. Los Consejos Técnicos Escolares. Teorías organizacionales en torno a sus funciones y procesos. Héctor Alejandro Yeme Yeme

ENSJ

Los seres humanos somos herederos de enormes privilegios en relación al resto del Universo que conocemos hasta hoy, destaco las capacidades cognitivas, y de entre ellas, la creatividad, como una de las capacidades más significativas, al tener una cualidad integradora del conjunto de nuestras capacidades.

Gracias a la creatividad, una gran cantidad de personas a lo largo de la historia, nos han legado nuevos conocimientos acerca de nosotros y del universo que nos rodea, quiero rescatar en este momento una de las aportaciones del alemán Ludwig von Bertalanffy, publicados entre 1950 y 1968, la Teoría General de Sistemas (TGS), cuya conceptualización nos permite dar respuesta a muchas de las preguntas sobre el Universo y nuestra relación con él. Destaco la conceptualización de supra-sistemas, integrados por diversos niveles interdependientes de sistemas subsidiarios que permiten comprender y separar la compleja realidad cotidiana, así como identificar algunos de los principios que rigen esta interdependencia.

Siguiendo en esta línea de rescate de algunas teorías, La figura y obra de otro alemán, Max Weber ha marcado, como quizá las de ningún otro autor, el modo de plantear los problemas en las Ciencias Sociales y, sobre todo, en las teorías sobre la organización. Su construcción de una Ciencia Social, y las categorías básicas que emplea en ella, se basan en ideas del Historisismo y en las ideas neokantianas, especialmente en la formulación de Heinrich Rickert.

En algunos de sus planteamientos, Weber formula en su obra póstuma Economía y Sociedad la definición de una estructura social que permite obtener el máximo beneficio al menor costo, así como el aseguramiento y la permanencia del poder social legitimado. Hasta hoy, esta estructura social continúa siendo objeto de fuertes controversias, pero definitivamente es y ha sido un elemento importantísimo en el desarrollo de las culturas y sociedades occidentales, me refiero a la Estructura Burocrática (EB).

La Estructura Burocrática, para Max Weber, es la organización eficiente por excelencia, la organización llamada a resolver racional y eficientemente los problemas de la sociedad y, por extensión, de las empresas. La organización burocrática está diseñada científicamente para funcionar con exactitud, precisamente para lograr los fines para los cuales fue creada, no más, no menos.

Para conseguir esta eficiencia planeada, el modelo burocrático necesita detallar y precisar por anticipado cómo deben hacerse las cosas.

Sin embargo actualmente también tiene un sentido peyorativo, probablemente no haya un apelativo más ultrajante y afrentoso para un empleado, oficinista o trabajador público incluso privado, que el que le llamen ¡Burócrata! El tono de la voz, la inflexión y la palabra misma, conllevan una carga semántica poco dignificante. Significa que al empleado le están diciendo flojo, perezoso, holgazán, irresponsable, improductivo, mantenido por el Estado y los impuestos de la sociedad, entre otras cosas no menos moderadas. La burocracia significa lentitud, exceso de trámites, distanciamiento total entre el prestador de los servicios públicos y el usuario de los mismos, producto de una exagerada adherencia de los funcionarios y empleados públicos a los reglamentos y rutinas, a los procedimientos y métodos consignados en los manuales de organización. La burocracia es un mal "irremediable" que el ciudadano percibe como un fantasma que pesa demasiado y que le resulta muy costoso.

Esta aparente contradicción entre el concepto weberiano y el peyorativo de Burocracia, nos permite identificar algunas de las características de este importante modelo organizacional, que si me permiten retomaré más adelante. Antes quiero integrar las aportaciones de estos dos grandes pensadores y así dar pié al objeto de la presente ponencia.

¿Cómo lograr incrementar la eficiencia de nuestros procesos formativos?, en otras palabras ¿Qué estructuras organizacionales nos permitirán alcanzar más fácilmente los propósitos de la formación inicial de Licenciados en Educación Secundaria?.

Las estructuras las podemos diferenciar en dos grandes apartados, Los Organigramas y las Relaciones Funcionales. Consideremos los organigramas como la forma en que se deberían llevar a cabo las interacciones en toda la estructura, teniendo como base las líneas de mando, los manuales de organización y de operación, así como los subsistemas de control y seguimiento.

Por otro lado, consideremos las Relaciones Funcionales como las verdaderas interacciones entre los diferentes elementos que componen la organización.

Es pues en este terreno en el que confluyen ambas teorías, Recordemos las características del Modelo Burocrático propuesto por Weber

La burocracia debe estructurarse sobre la base de las siguientes características:

Carácter legal de las normas y de los reglamentos.

Carácter formal de las comunicaciones.

Racionalidad en la división del trabajo.

Impersonalidad en las relaciones de trabajo.

Jerarquía bien establecida de la autoridad.

Rutinas y procedimientos de trabajo estandarizados en guías y manuales.

Competencia técnica y meritocrática.

Especialización de la administración y de los administradores, como una clase separada y diferenciada de la propiedad (los altos directivos).

Profesionalización de los participantes.

Completa previsibilidad del funcionamiento.

Tales características son la consecuencia de:

El desarrollo de las economías monetarias que buscan el mejor costo-beneficio,

El crecimiento y la expansión de las tareas administrativas complejas del Estado moderno

La superioridad técnica del tipo burocrático de administración.

La organización burocrática esta cohesionada por normas y reglamentos consignados por escrito y que constituyen su propia legislación. Para una institución, sus planes, normas y programas equivalen a la Constitución para un Estado. La reglamentación organizacional lo prevé todo, como a la manera de los códigos; es exhaustiva, toca todas las áreas de la organización y procura minimizar las «lagunas». Además, las normas son racionales: están adecuados a los fines de la organización. También son legales porque confieren a las personas investidas de autoridad el poder de coacción sobre los subordinados. El objetivo de la reglamentación es la «estandarización» de las funciones de la organización, precisamente para que logren la máxima economía y racionalidad. Otro elemento muy importante del modelo es su reproductividad, ya que al tener previsto el quehacer de prácticamente toda la organización, la creación de nuevas áreas y nuevas instituciones similares está prácticamente garantizada de manera inmediata.

Estos elementos seguramente son ampliamente conocidos, ya que es el modelo que utiliza la educación en nuestro estado.

Y como lo comentamos, confluyen también los conceptos de la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, como son los macrosistemas, integrados por sistemas y subsistemas, cuya interacción permite a las instituciones alcanzar sus propósitos de manera sinérgica.

Las principales características de la moderna teoría de la administración basada en el análisis sistémico son las siguientes:

- Punto de vista sistémico: la moderna teoría visualiza a la organización como un sistema constituido por cinco partes básicas: entrada, salida, proceso, retroalimentación y ambiente.
- Enfoque dinámico: el énfasis de la teoría moderna es sobre el proceso dinámico de interacción que ocurre dentro de la estructura de una organización.
- Multidimensional y multinivelado: se considera a la organización desde un punto de vista micro y macroscópico. Es macro cuando es considerada dentro de su ambiente (sociedad, comunidad, país); es micro cuando se analizan sus unidades internas.
- Multimotivacional: un acto puede ser motivado por muchos deseos o motivos. Las organizaciones existen porque sus participantes esperan satisfacer ciertos objetivos a través de ellas.
- Probabilístico: la teoría moderna tiende a ser probabilística. Con expresiones como "en general", "puede ser", sus variables pueden ser explicadas en términos predictivos y no con certeza.
- Multidisciplinaria: busca conceptos y técnicas de muchos campos de estudio. La teoría moderna presenta una síntesis integradora de partes relevantes de todos los campos.
- Descriptivo: buscar describir las características de las organizaciones y de la administración. Se conforma con buscar y comprender los fenómenos organizacionales y empoderar los objetivos y métodos al individuo.
- Multivariable: tiende a asumir que un evento puede ser causado por numerosos factores interrelacionados e interdependientes. Los factores causales podrían ser generados por la retroalimentación.

- Adaptativa: un sistema es adaptativo. La organización debe adaptarse a los cambios del ambiente para sobrevivir. Se genera como consecuencia una focalización en los resultados en lugar del énfasis sobre el proceso o las actividades de la organización.

Ambos conceptos concurren de manera natural en nuestras organizaciones, sin embargo no participan de la misma manera, ya que el modelo piramidal Burocrático, le da consistencia, fortaleza y claridad al marco en el que se desenvuelve la institución, sin embargo la Teoría General de Sistemas le aporta sinergia y adaptación, pero desafortunadamente también ambas teorías aportan sus debilidades al desarrollo de las organizaciones.

Veamos algunas de las limitaciones que presentan en nuestras instituciones:

La Estructura Burocrática gracias a su enorme fortaleza, tiene muy poca capacidad de cambio, por ello ante la trasformación de entornos con rápidos cambios, como en nuestro caso es la formación de Licenciados en Educación Secundaria, con una visión, estrategias, habilidades y conocimientos que les permitan interactuar con la visión necesidades y características de sus futuros alumnos, es decir, ser docentes para el siglo XXI, muy pronto queda desactualizada y caduca, algunas estrategias para hacer más flexible esta forma organizacional han sido propuestas por diversos autores como Kaoru Ishikawa quienes recomiendan empoderar a la organización y "achatar" o "disminuir" los niveles burocráticos, permitiendo así una toma de decisiones mucho más cercana a la base operativa y con ello atender las necesidades del entorno cuando estas aparecen.

Lamentablemente, para quienes están en lo alto de la pirámide organizacional, esto significa una pérdida de control o una disminución a su autoridad, por lo que generalmente no es bien recibida dicha estrategia, veamos ahora algunas limitaciones de nuestra otra opción.

Cuando fortalecemos la Estructura Sistémica, también corremos algunos riesgos, ya que es muy probable que se pierda fortaleza organizacional, y se vuelva vulnerable a los cambios, pudiendo inclusive llegar a disolverse la organización por falta de cohesión y al buscar hacerse responsables "todos de todo" fácilmente se complique la operación, sobre todo en organizaciones grandes que no manejen sistemas bien diseñados.

La Secretaria de Educación ha intentado fusionar ambas estructuras en diversas ocasiones, hacer que trabajen de manera funcional y procesal sus organismos dependientes, pero hasta ahora no podemos observar que esto haya sucedido de manera exitosa, como ejemplo el Programa Escuelas de Calidad (PEC) tiene esta característica, es decir busca dar un fuerte apoyo sistémico a la estructura burocrática, sin embargo los procesos de los diversos sistemas y subsistemas son manipulados de manera superficial y sin llegar al propósito para el que fueron creados, también el empoderamiento que se requiere está muy lejos del que en realidad se ha alcanzado.

Los Consejos Técnicos Escolares y otras formas organizacionales colaborativas también tienen estos fundamentos y también se enfrentan a estas mismas debilidades.

Para que exista una verdadera integración entre ambas estructuras, y con ello lograr una sinergia que fortalezca a las instituciones educativas, es muy importante el tema de la Toma de Decisiones, tanto en lo financiero como en lo operativo, pero esta condición requiere de una mayor madurez profesional de todos los integrantes de la estructura.

¿Cómo lograr esta madurez profesional en quienes integramos las instituciones educativas?,

Para alcanzar una toma de decisiones que permanentemente esté orientada a lograr la efectividad de los Planes y Programas, así como en el proceso de una mejora continua y permanente que nos asegura la formación inicial de docentes para el siglo XXI, **las acciones clave estarán en los niveles de participación y en los niveles de compromiso hacia la tarea.**

Ambas acciones clave requieren de una organización que aprenda de su propio actuar, ahí la importancia de los Consejos Técnicos Escolares, pero con visión sistémica, es decir, se busca que la reflexión derivada de los consejos impacte de manera funcional (en las actividades asignadas a cada integrante) y de manera procesal (en las acciones que realiza la totalidad de la institución educativa), logrando así integrar las necesidades de la comunidad educativa, con la complejidad social y los retos que le presenta a nuestro docente en formación, la realidad educativa de nuestro estado.

Una de las mayores tareas de los Consejos Técnicos Escolares para las Escuelas de Educación Normal, es y debe ser, la trasformación permanente de nuestras instituciones, operando organismos colaborativos que achaten la estructura piramidal, favorezcan la participación responsable, y creen entornos de aprendizaje propios de los retos actuales, éste es el proceso que nos llevará a la maduración profesional y deberá verse reflejado en la calidad de los resultados ante las tareas que la sociedad nos ha encargado.

¿Cómo evaluar los avances en la profesionalización de las Instituciones Formadoras de Docentes?

Bajo un enfoque sistémico, los procesos sustantivos para las Instituciones Formadoras de Docentes son la Investigación, la Docencia, la Extensión y Difusión, así como el cumplimiento de Normas y Programas.

Dicho en otras palabras, si una Escuela Normal cuenta con una producción de conocimiento acorde a los modelos de investigación establecidos, desarrolla una reflexión de su propia práctica docente con base en las necesidades de su entorno, presentando mejoras consistentes al proceso de aprendizaje de sus normalistas, establece vínculos y procesos referenciales con otras exitosas instituciones similares y mantiene un total cumplimiento de normas y programas en tiempo y forma, podríamos decir que estamos ante una Escuela Normal en proceso de profesionalización.

Pero no es posible alcanzar los propósitos de los procesos sustantivos mencionados en el párrafo anterior, sin la concurrencia sinérgica de los procesos adjetivos, como son las áreas administrativas y de apoyo, juntos somos un sistema y si una parte del sistema no opera de manera integral, el resto de los procesos se afecta de manera importante.

De lo anterior se desprende la importancia del Consejo Técnico Escolar como el principal orquestador participativo, que permite integrar a una buena parte de la comunidad educativa, en el diagnóstico, análisis y propuesta de mejoras, así como en la evaluación de los avances y su impacto en el aprendizaje.

Al ser el Consejo uno de los principales catalizadores para hacer que la estructura piramidal del Modelo Burocrático se vaya integrando con el Modelo Sistémico logrando en el proceso la integración de las áreas sustantivas con las adjetivas, toma prioridad el cuidado y seguimiento a la integración y evolución del propio Consejo como un equipo que esté centrado en esa tarea.

¿Cómo fortalecer el proceso profesionalizante del Consejo Técnico Escolar?

La propuesta es tomar algunos conceptos expresados por Ana Quiroga en relación a un grupo que opera, tomo como referente esta corriente metodológica ya que contiene varios de los componentes que hemos identificado en las

distintas sesiones de trabajo, estos son; un cierto desencanto o poca confianza ante la verdadera posibilidad de un cambio por medio del Consejo, heterogeneidad de la comunidad educativa en el grado de involucramiento y participación en los diversos procesos sustantivos y adjetivos que operamos, necesidad de crear un ambiente académico y laboral más participativo y democrático, y por supuesto la necesidad de presentar buenos resultados tanto a las Escuelas Secundarias, a nuestros docentes en formación como a la Secretaría de Educación en sus distintas Direcciones y Departamentos.

Considerar algunos aspectos metodológicos de un grupo que crece y aprende en el proceso de operar como grupo, nos facilitará el tránsito de bajo involucramiento y participación hacia un grupo activo, enfocado a la tarea y con buen manejo de las diversas cargas afectivas involucradas en los procesos de cambio y de mejora.

Ana Quiroga nos introduce a la teoría de Enrique Pichón Riviere, creador del concepto de grupo operativo, y presenta las diversas etapas por las que transita un colectivo de personas, en el proceso de integrarse como grupo de aprendizaje que opera como verdadero equipo, la clave de las etapas es la forma en que se manejan las diversas ansiedades y las actitudes consiguientes que surgen del trabajo en colectivo, en una primera etapa, la ansiedad se manifiesta mediante la adaptación de los integrantes a las normas sociales, esta es una etapa de muchos formalismos, superando esta etapa, los integrantes del equipo harán más evidentes sus Esquemas Conceptuales Referenciales Operativos (ECROs), estos son los resultados de las historias individuales, y lo más probable es que entren en conflicto generando un ambiente de tensión y en el que aparecen diversos mecanismos de defensa, el coordinador ayuda al grupo a orientar esa energía hacia la construcción de un nuevo ECRO pero ahora compartido por todos los integrantes, un ECRO Colectivo.

Superada esta etapa, continua con la PreTarea, esta etapa surge ante la indefinición del rol que cada uno de los integrantes irá desempeñando para la realización de la Tarea, al irse definiendo cada uno de los roles y asumiendo la actividad, entonces hemos pasado a la etapa de Tarea, en la cual cada integrante está totalmente enfocado y actuando en el logro de dicho propósito, alcanzada esta etapa se comparte la sensación de éxito y se pasa a la siguiente, denominada la etapa de Proyecto, en la cual los vínculos entre los integrantes del grupo han logrado un alto involucramiento y participación, por lo que cada uno de los integrantes desea seguir formando parte y continuar aprendiendo como grupo, alcanzando nuevas metas.

Esta versión resumida en extremo, solo tiene la pretensión de clarificar la pertinencia de utilizarla en el desarrollo del Consejo Técnico Escolar.

A modo de resumen, nos reconocemos como herederos de las capacidades cognitivas conocidas más importantes del Universo, Una de las tareas que la comunidad nos ha asignado es la formación de Licenciados en Educación Secundaria, esta tarea es apasionante pero compleja, lo cual pone a prueba esas habilidades cognitivas que heredamos, por ello, acudimos a dos autores alemanes, Max Weber y Ludwig von Bertalanffy, el primero nos presenta el modelo Burocrático como estructura organizacional de enorme poder, estabilidad, eficacia y amplia capacidad multiplicativa, el segundo nos presenta la Teoría General de Sistemas, con ella podemos identificar las interdependencias de los suprasistemas, dividiéndolos en sus diversos sistemas subsidarios, de tal manera que podamos, en forma integral, procesal y participativa, adaptar los cambios del entorno a los nuevos aprendizajes. Esta adaptación tiene como uno de los ejes más significativos al Consejo Técnico Escolar, sin embargo para convertirse en un grupo que contribuya a la mejora de los procesos, impactando en los procesos de formación docente, requerimos constituirnos en un grupo que aprende al operar esta compleja tarea, por ello nos apoyamos en las aportaciones de Pichón Riviere y de Ana Quiroga, quienes a través de su experiencia nos conducen por el proceso de trasformar nuestra institución en una organización que aprende de sí misma, manejando las energías del cambio en la construcción de un esquema de pensamiento.

Conclusión

La formación de Licenciados en Educación Secundaria nos exige a los formadores de docentes un amplio manejo de recursos metodológicos que faciliten la adquisición y desarrollo de las competencias exigidas para alcanzar el perfil de egreso acorde a los requerimientos sociales de nuestro país, por ello, facilitaremos de manera estructural y funcional, un entorno de trabajo con base en proyectos, utilizando metodologías de aprendizaje con mayor impacto, como es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) adaptando las aportaciones tanto del Modelo Burocrático Weberiano, como las propias del Modelo Sistémico de Bertalanffy, que nos permiten integrar la solidez del primero con la adaptabilidad del segundo.

Por todos es conocido que ningún modelo de gestión, en sí mismo, es capaz de trasformar las instituciones, somos las personas quienes hacemos posible la mejora, por ello es importante que desarrollemos escenarios con estructuras organizacionales que faciliten esta integración de fortaleza y adaptabilidad, por ello estamos integrando al Consejo Técnico Escolar (CTE), bajo un esquema conceptual de grupo operativo (que en el caso de la Educación Normal deberá tener su propio modelo acorde a los procesos sustantivos y adjetivos de la Educación Superior), como uno de los elementos estructurales que apalanquen el trabajo colaborativo.

Otro de los elementos de gestión participativa es desarrollar equipos de proyecto, lo cual permite el empoderamiento y la apropiación del aprendizaje por parte de quienes los realizan así como la reflexión correspondiente, debiendo verse reflejados estos esfuerzos en los niveles de participación y los niveles de compromiso de todos los que integramos la comunidad educativa formadora de docentes.

Bibliografía

Ishikawa,K. (2009) "Equipos de Trabajo" en James R Evans, William M. Linday *Administración y Control de Calidad* Cengage Learning Editores S.A. de C.V. México D.F.

Pampliega de Quiroga, Ana- Freire, Paulo (2009). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere*. Ediciones Cinco, Buenos Aires.

Pichon-Riviere E. (1988). *El proceso Grupal*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Von Bertalanffy (1989) *La Teoría General de los Sistemas* Fondo de Cultura Económica México D.F.

Weber,Max. (1996) *Economía y Sociedad*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México D.F

CARACTERIZACIÓN DE CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES, GESTIÓN Y EVALUACIÓN PARA LA MEJORA EDUCATIVA EN PREESCOLAR. LORENA HERNÁNDEZ RENTERIA, GLORIA MARGARITA PANDURO LOERA Y CARMEN PATRICIA GALINDO MÁRQUEZ

Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar. *Tayeiyari*

PRESENTACIÓN

Este documento presenta el proyecto de una investigación relacionada con la implementación de los consejos técnicos escolares particularmente exponiendo los siguientes contenidos: caracterización del nivel preescolar, problemáticas generales, los consejos técnicos en educación preescolar, objetivos, palabras claves, metodología, caracterización de las escuelas elegidas, líneas de acción y gasto estimado.

CARACTERIZACIÓN DEL NIVEL PREESCOLAR

La Dirección General de Educación Preescolar brinda el servicio educativo a través de diferentes modalidades con dos tipos de sostenimiento: público y privado.

- **Preescolar General** que atiende planteles de sostenimiento, Federal, Estatal y Particulares.
- **Proyecto de Alternativas** de atención en la Educación Preescolar que constituye un servicio en localidades urbano marginadas rurales con baja población infantil o de difícil acceso y atendidos por promotores técnicos o bachilleres.

El servicio que brinda el sostenimiento federal está estructurado en 22 Sectores que abarcan los 124 municipios del estado, divididos en 153 zonas escolares y 1935 jardines de niños y el estatal en 12 Sectores que abarcan 124 municipios del estado, divididos en 69 zonas escolares y 609 jardines de niños.

El Proyecto de Alternativas actualmente abarca 85 municipios del estado en 514 localidades, atendidos por 155 técnicos promotores, 318 bachilleres, 61 bachilleres titulados con clave E0181 y 31 educadoras orientadoras, dando un total de 565 personas que apoyan esta modalidad.

Este tipo de servicio se proporciona por medio de educadoras orientadoras, que capacitan a su vez a técnicos promotores y bachilleres que reciben una beca para continuar sus estudios durante los meses de julio y agosto para el conocimiento del Programa de Educación Preescolar y su adecuada aplicación.

La Dirección de Educación Preescolar supervisa y regula a los Jardines de niños particulares incorporados, sus características son variadas, existen los que tienen construcción exprofeso otras en espacios adaptados.

Existen diferentes tipos de planteles preescolares según su organización:

<u>Jardín de Niños de organización completa:</u> corresponde a aquellas escuelas donde como mínimo se cuenta con 3 educadoras y una directora, estos Jardines de Niños se ubican en todas las regiones del estado principalmente en zonas urbanizadas.

Jardín de Niños tridocente: el personal que labora es de tres educadoras de las cuales una de ellas se hace responsable de las labores directivas además de atender un grupo, se le denomina Educadora encargada.

Jardín de Niños bidocente: Este tipo de planteles funciona con dos educadoras, por lo regular este servicio se presta en comunidades urbano-marginadas o rurales, en las que la población es escasa pero que por sus condiciones geográficas así lo requieren.

Jardín de Niños unitario: este tipo de servicio se ofrece en las comunidades rurales en las que hay escasa población pero requieren el servicio, está compuesto de una sola educadora que se encarga de los aspectos administrativos y pedagógicos del plantel.

Jardín de Niños de tiempo completo: este tipo de preescolar se caracteriza por prestar el servicio con horario ampliado de 9 a 16 horas, donde en la primera parte del horario los alumnos tienen clases regulares, posteriormente se da un tiempo para comer y en las tardes se ofrecen talleres.

El sistema estatal desde sus inicios ha atendido los tres grados, principalmente se establecen en zonas urbanas y cabeceras municipales, es decir, lugares de fácil acceso, además de que las plazas le pertenecen al Estado.

El sistema está conformado de los siguientes puestos y funciones del personal[35]:

- Supervisora General de Sector, tienen a su cargo un sector que consta de varias zonas escolares, sus funciones básicamente son; comunicar las disposiciones que las autoridades emiten con relación a la política educativa, coordinar y asesorar a las supervisoras de zona, administrar y organizar de acuerdo a la norma vigente y fungir como enlace entre las supervisoras de zona y la Dirección General de Educación Preescolar.

- Supervisora, tienen a su cargo jardines de niños que conforman una zona escolar, sus funciones están relacionadas con hacer cumplir la normatividad y disposiciones vigentes relativas al funcionamiento de los planteles adscritos a su jurisdicción de acuerdo a las finalidades de la Educación Básica, fungir como enlace de las directoras y las delegaciones regionales de servicios educativos así como, asesorar a las directoras de los planteles.

- Directora, tienen a su cargo un Jardín de niños con su personal, sus funciones se centran en dirigir, administrar, gestionar y evaluar el servicio educativo del plantel y asesorar al personal a su cargo con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje y el logro del perfil de egreso de los alumnos.

- Docente frente a grupo, tiene a su cargo un grupo de alumnos, su función es exclusivamente pedagógica con el fin de contribuir a la formación integral de aprendizaje, facilitando su proceso de aprendizaje y desarrollar las competencias para lograr el perfil de egreso de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar.

- Educadora orientadora, apoyan la actualización técnico pedagógico del grupo de Técnicos Promotores a su cargo. Realizan gestión, capacitación, supervisión y seguimiento de la práctica docente mínimo dos veces por mes a cada localidad a los Técnicos Promotores y Bachilleres. También se ocupan de funciones administrativas.

- Técnico Promotor, son estudiantes de preparatoria que favorecen el desarrollo de competencias en los niños y niñas, desempeñan trabajo docente y dan orientación a los padres de familia y a la comunidad. Su función es pedagógica.

[35] Los puestos de Educadora Orientadora, Técnico Promotor y Bachilleres son específicos del Proyecto de Alternativas de Atención.

- Bachilleres, son estudiantes de la UPN están en contacto directo con la supervisora, trabajan con alumnos de edad preescolar en zonas rurales desempeñando trabajo docente en los jardines de niños. Su función es pedagógica.

- Auxiliares de Educadora[36], la función que desempeñan es de apoyo a la educadora en la atención de los niños (as), así como en la formación de ambientes de aprendizaje propicios para fortalecer las bases para el trabajo en preescolar.

- Maestros de educación musical, atienden a todos los grupos del jardín de niños y en ocasiones en varios jardines porque su contrato es por horas. Su función es coadyuvar con la educadora para que los alumnos obtengan conocimientos generales de los lenguajes artísticos, además disfrute, aprecie y se exprese a través de la música.

- Maestros de educación física[37], atienden a todos los grupos del jardín de niños. Su función es pedagógica y están encargados en desarrollar específicamente competencias en los alumnos relacionadas con el deporte, la activación física y la recreación.

- Asistentes administrativos, en apoyo a jefatura de sector, supervisión o plantel de educación preescolar y sus funciones son eminentemente administrativas.

- Asistentes de servicio y mantenimiento, se encarga del mantenimiento y aseo de la oficina de jefatura de sector, de la supervisión escolar o plantel de educación preescolar.

Los Jardines de niños atienden a los alumnos de lunes a viernes en un horario de 3 horas, sin embargo la permanencia de las docentes varía en función del tipo de sostenimiento y de los acuerdos internos del personal.

Comportamiento histórico de la estadística de preescolar:

NIVEL Y SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA PREESCOLAR GENERAL				
Ciclo Escolar	**ESCUELAS**	**ALUMNOS**	**Educadora encargadas**	**DOCENTES FRENTE A GRUPO**
2006-2007	4,073	308,062	1,731	12,562
2007-2008	4,179	310,193	1,768	12,935
2008-2009	4,191	300,988	1,737	13,120
2009-2010	4,219	298,774	1,819	13,284
2010-2011	4,190	296,924	1,809	13,311

[36] Este puesto sólo existe en el subsistema Estatal.
[37] Este puesto depende de la Dirección de Educación Física.

PROBLEMATICAS GENERALES

A partir de la obligatoriedad de la educación preescolar en el año de 2002, y de las sucesivas prórrogas de edad para cursar 1º, 2º y 3º grado se dispara un crecimiento en la matrícula, que ocasionó la saturación de aulas en algunas escuelas, básicamente porque la infraestructura instalada no era suficiente para la demanda.

La situación anterior así como las características y necesidades físicas, biológicas y psicológicas de los menores de 2 años 8 meses que ingresaron a partir de entonces, hicieron ver las dificultades que el sistema educativo enfrentaba, al no tener en los planteles las condiciones adecuadas, dando como resultado que en la práctica el Decreto de Obligatoriedad atenuara sus condiciones para adecuarse a las posibilidades de atención que las comunidades educativas en las distintas regiones pudieran ofrecer, y se hiciera solamente obligatorio el 1º grado únicamente donde hubiera espacio (aula) y personal docente para atender al grupo.

Otra necesidad que surge de la obligatoriedad del 1º grado, es contar con un apoyo asistencial, para que la docente pueda dedicarse únicamente a los aspectos pedagógicos que le conciernen, situación que salvan en algunos casos los Jardines de Niños Estatales con el personal denominado Auxiliares de educadora, pero que en el caso de los grupos de preescolar federal transferido y especialmente en los Jardines de Niños Unitarios, Bidocentes o Tridocentes la mayoría en zonas rurales, carecen de ese valioso e indispensable apoyo.

Las principales problemáticas derivadas del Decreto de Obligatoriedad desde entonces han sido:

a) Saturación de grupos.

b) Falta de docentes.

c) Adaptación y adecuación a las necesidades físicas y psicológicas de los niños que ingresaban a 1º grado.

Algunas problemáticas que están relacionadas con los recursos humanos y que inciden en detrimento o en el logro de la calidad educativa son las siguientes:

- Puesto que el directivo es una de las figuras primordiales en el trabajo del colectivo docente, la falta de este recurso, ocasiona que algunas de las docentes alternen muchas veces el trabajo pedagógico con el administrativo.
- Bajo conocimiento de la norma y procedimientos de aplicación para ejercer la función.
- No se cuenta en los planteles preescolares con la totalidad del personal docente, administrativo y de apoyo.
- Cambios de adscripción docente que no generan arraigo.
- Exceso de carga administrativa que entorpecen las funciones directivas y docentes hacia lo pedagógico.
- Duplicidad y solicitud apremiante de actividades por desarticulación interna de la Secretaría de Educación.

LOS CONSEJOS TECNICOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

En educación preescolar los consejos técnicos evolucionaron, de reuniones de supervisoras que organizaban las tareas administrativas a reuniones en los planteles que tenían un objetivo similar, generalmente como un espacio de organización de las actividades cívicas y sociales que regularmente se llevan a cabo en los planteles.

En el período de la Modernización Educativa se constituye legalmente durante el proceso del Acuerdo para la Modernización Educativa de la Educación Básica, sin embargo aun cuando contaba con normas constitutivas que reglamentaban su funcionamiento, su impacto no era el esperado, las reuniones se desarrollaban conforme a los lineamientos, incluso el levantamiento de relatorías era particularmente enfático durante el inicio del ciclo escolar, ya que se pretendía dar validez a los acuerdos y compromisos asumidos, pero en la mayoría de los planteles en el transcurso del ciclo escolar, se iba perdiendo el seguimiento, especialmente a los compromisos relacionados con los aspectos técnicos pedagógicos que implicaban a las docentes lecturas, análisis y reflexión de los documentos que constituían el programa y sus apoyos.

A fines de los noventa y durante los primeros años del nuevo milenio, el Consejo Estatal Técnico de Educación (CETE), da seguimiento a la formalidad administrativa que exigían los lineamientos en cuanto a la constitución y levantamiento de relatorías. Los libros de Actas del Consejo Técnico se validaban en el nivel y éste a su vez emitía un reporte mensual al CETE.

Finalmente las actividades del Consejo Técnico pasaron a ser una amalgama de reuniones de los colectivos escolares, con fines de organización escolar a intentos de espacios para el estudio colectivo de temas, que muchas veces no tenían una agenda basada en un diagnóstico situacional.

La supervisión escolar en varias zonas determinaron entonces, que el personal de los jardines de niños ya no se reuniera en los propios planteles, concentrando al personal en un plantel, como una medida de vigilancia o de control para que cada colectivo efectivamente trabajara los aspectos técnico pedagógicos, dando entrada a las Comunidades de Aprendizaje,

Acuerdo 18 de Agosto de 2010 Reglamento para el Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco

I. Comunidad de aprendizaje: es la suma de voluntades en torno a un programa de base local y común para responder a la necesidad de concentrar esfuerzos en contextos y áreas determinadas que requieren potenciar su capacidad para la consecución de propósitos escolares y sociales;

II. Comunidad escolar: es el conjunto conformado por la totalidad de alumnos, docentes, personal de apoyo y asistencia a la educación, directivos, así como los padres de familia o tutores, la cual será corresponsable del funcionamiento de la escuela y de garantizar que se logren los propósitos plasmados en los programas de educación preescolar, primaria y secundaria vigentes;

Capítulo II

De las Comunidades de Aprendizaje

Artículo 5. Las escuelas de educación básica deberán orientar su desarrollo hacia la constitución de auténticas comunidades de aprendizaje; por consiguiente, la transformación de las escuelas de educación básica hacia el

mencionado modelo pedagógico debe contar con los apoyos de la Secretaría de Educación de acuerdo a los lineamientos que siguen:

I. Tiene su origen en el reconocimiento de que todo grupo humano posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular con la finalidad de constituir un proyecto educativo cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades;

II. Adopta una visión amplia de lo educativo, que va más allá del aparato escolar y establece vínculos con todos los ámbitos posibles de aprendizaje: la familia, la localidad, el barrio, organizaciones religiosas, las organizaciones sociales, los espacios comunitarios de trabajo, deportivos, culturales y de recreación, los medios de comunicación, así como las bibliotecas e incluso la propia naturaleza;

III. Acepta como objetivo prioritario, el proceso de aprender de los sujetos para satisfacer sus necesidades básicas; por consiguiente, la centralidad de sus acciones atiende la activación de este proceso más que la educación en el sentido tradicional;

IV. Involucra a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, valora el aprendizaje intergeneracional y entre pares; reconoce la importancia de la educación de adultos y aprovecha el potencial de los jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar, y del desarrollo familiar y comunitario;

V. Parte de la premisa de que en la medida en que concurren en un proyecto un esfuerzo conjunto entre hogar y escuela, educación extra escolar y escolar, instituciones públicas y privadas, así como el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales, hacen posible una genuina educación para todos como un aprendizaje permanente, relevante y de calidad, a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población; y

VI. Se inscribe en un enfoque de integración educativa, educación comunitaria, educación para todos y aprendizaje permanente, y el eje articulador que los une reside en un interés prioritario por el aprendizaje como un proceso que no tiene edad ni condición. Fundamentalmente debe constituir una herramienta que permita a los seres humanos aprender a lo largo de la vida y desarrollar competencias que les permitan construir su autonomía.

Sección Cuarta

Del Consejo Técnico Escolar

Artículo 22. En cada escuela de educación básica funcionará un órgano colegiado de colaboración y consulta, denominado Consejo Técnico Escolar que participará en la toma de decisiones para la organización y funcionamiento de los procesos educativos y formará parte del Consejo Escolar de Participación Social.

Artículo 23. El Consejo Técnico Escolar será una instancia de planeación, intercambio y promoción del trabajo colegiado, el cual tendrá como propósito desarrollar estrategias para impulsar y favorecer el proceso educativo. Sus objetivos serán optimizar la enseñanza y, en general, el trabajo educativo de la escuela.

Artículo 24. El Consejo Técnico Escolar se integrará de la siguiente manera:

I. En los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria de cada escuela por:

a. El Director;

b. El personal docente; y

c. El personal de apoyo técnico.

d. En el caso de educación secundaria, se integrarán también por:

e. Coordinadores de área;

f. Un profesor por cada asignatura de acuerdo al plan de estudios, elegido democráticamente en la academia de profesores de la asignatura;

g. Un representante del personal técnico elegido democráticamente;

h. Un representante del personal de servicios administrativos y de mantenimiento, elegidos democráticamente; y

i. Un representante de los alumnos por cada grado y turno escolar, elegidos democráticamente por el Consejo Estudiantil.

Artículo 25. Con el propósito de fomentar el trabajo colegiado, varias escuelas de organización incompleta, geográficamente cercanas, podrán constituir el equivalente a un Órgano Técnico Escolar y recibirán el apoyo necesario de la supervisión escolar correspondiente.

Artículo 26. Para el cumplimiento de su objeto, el Consejo Técnico Escolar tendrá las siguientes atribuciones:

I. Conocer las decisiones del Director o del equipo directivo que afecten al proceso pedagógico;

II. Opinar sobre asuntos técnico-pedagógicos;

III. Dar a conocer al Consejo Escolar de Participación Social propuestas de innovación que faciliten la gestión escolar;

IV. Participar, conocer y emitir su opinión sobre el plan de desarrollo escolar y su programa anual de trabajo;

V. Organizar, monitorear y evaluar los procesos pedagógicos, administrativos y de vinculación entre ambos que se lleven a cabo en la escuela, en correspondencia con lo que establece el programa anual de trabajo;

VI. Proponer lo necesario para la superación del trabajo educativo de la propia escuela;

VII. Colaborar en la definición de las políticas para la implementación del currículo;

VIII. Coadyuvar en la organización de la vida cotidiana de la escuela y de su administración;

IX. Participar en el análisis de los problemas educativos que le planteen los órganos colegiados de la escuela, a través del Director y proponer las medidas que juzgue convenientes para resolverlos, basadas éstas en las disposiciones normativas vigentes; y

X. Desempeñar las comisiones de estudio, participación o trabajo que le señale el Director de la escuela.

Artículo 27. La Autoridad Educativa Estatal establecerá anualmente la periodicidad de las reuniones del Consejo Técnico Escolar en función del contexto de cada nivel y modalidad.

Mismas que a pesar de la inducción del equipo de asesoría a los colectivos escolares, muchos continuaban tratando aspectos organizacionales y administrativos y muy poco pedagógicos.

Actualmente la educación preescolar al igual que los demás niveles de educación básica participa de un replanteamiento de la función que deben tener los docentes como colectivos escolares que incidan en la calidad del servicio educativo principalmente en el logro de los aprendizajes de los alumnos, razón por la cual se propone rescatar o recuperar los Consejos Técnicos Escolares como el espacio de organización, planeación y concertación de acuerdos que coadyuven a dicho fin.

OBJETIVO

Caracterizar los Consejos Técnicos Escolares de Educación preescolar con relación a la gestión y la evaluación de los colectivos docentes y su impacto en la mejora educativa a través de los rasgos de normalidad mínima.

PALABRAS CLAVES

Consejos Técnicos Escolares, gestión, evaluación y mejora educativa.

METODOLOGIA

Investigación acción

Estudio de caso

Caracterización de las escuelas elegidas

Se eligieron tres planteles que fueron observados durante la implementación del Curso Básico en agosto del 2013. Su elección se determinó de acuerdo a las modalidades de atención de educación preescolar, como por sus condiciones de cohesión y participación y el impulso que mostraron algunas de las directoras observadas.

La apertura para ser observadas, como una forma de aprendizaje del colectivo docente, fue también una determinante para seleccionarlos, así como también el deseo manifiesto de recibir más adelante por parte de personal externo críticas constructivas para mejorar fortalezas y trabajar en sus debilidades.

Los planteles con los que se trabajaría son tres:

1. El Jardín de Niños "José Clemente Orozco" clave 14EJN0008A" del Sector 002 estatal Zona 079 Se encuentra ubicado en la calle Platón no. 1871 en la colonia Independencia es un plantel de organización completa con 12 miembros entre docentes y personal de apoyo.

El edificio es un solo bloque de dos pisos, patios, jardines y áreas comunes están en buen estado, cuentan con los recursos suficientes y necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico.

En colegiado planean las acciones, las metas y el seguimiento de los temas que seleccionaron para la realización de los Consejos Técnicos de cada mes.

Buscan acercar a los padres de familia en las actividades creando un ambiente de participación para desarrollar más compromiso por parte de las familias.

Para el personal es muy importante la motivación personal sobre el trabajo docente y acercan al colectivo video relacionados con esta función, "las características y todo aquello que representa valorar y tomar conciencia de la responsabilidad que tienen como parte fundamental en la formación que como seres humanos todos requerimos".

Identificaron los rasgos mínimos de normalidad y se revisan aspectos como las instalaciones, organización, puntualidad, disciplina, materiales, proyectos novedosos, etc.

Dentro de lo mismo se hablo de la importancia que tiene el Diagnóstico Inicial con actividades bien planteadas y cómo debe el educador involucrarse con el educando.

Consideran muy importante el registro de las sesiones en relatorías que puedan llevar sistemáticamente y les permitan revisar el proceso de avance de las metas y hacer los ajustes convenientes.

Incluyen a los asistentes de servicio, aportando ideas y participando de las discusiones sobre cómo cubrir las necesidades de organización y comunicación con los padres de familia.

Tanto el personal docente como las Niñeras trabajan con el mismo nivel de compromiso en el Consejo Técnico, así como también la maestro de música.

2. El Jardín de Niños No. 58 Juan Escutia del Sector 002 estatal Zona 035 con clave 14EJN0327M turno matutino .Se encuentra ubicado en la calle : Gorrión 1078 A, Fraccionamiento 8 de Julio, Guadalajara, Jal es un plantel de organización completa con 1 directora encargada, 4 educadoras, 3 auxiliares de educadoras y 1 maestro de música. 2 intendentes.

Breve Historia de la Escuela:

Esta escuela fue fundada en el año de 1976, inicialmente se ubico en la calle Gorrión esquina con Tordo, en un local que anteriormente era funeraria. A los cinco años, aproximadamente se entrego el plantel actual, ubicado en definitiva en la calle Gorrión N. 1078-A esquina Loro en el Fraccionamiento 8 de Julio, a dos cuadras de la clínica 46 del IMSS y de la Plaza Comercial "Las Torres" Durante 20 años fue dirigido por la Mtra. Fundadora del mismo, a la fecha tiene 35 años de existencia.

Descripción de la Escuela:

Esta distribuida en un solo nivel, consta de 4 aulas didácticas, un salón de usos múltiples: de lunes a jueves se imparten sesiones de música y movimiento para los preescolares, los viernes es utilizado como biblioteca escolar y otros días se usa para reuniones de zona escolar y/o del colectivo del plantel educativo; también se cuenta con una

dirección la cual está dividida con tabla roca para la oficina de supervisión, dos módulos de baños, un área de juegos, un patio cívico techado, una ciclo vía para alumnos que funciona todos los días en el horario de recreo, un área de seguridad, barda perimetral, salida de emergencia, una bodega de intendencia, una bodega de material didáctico y papelería y una bodega para supervisión.

Situación Sociocultural de los alumnos:

El grueso de los alumnos es de clase media, en la mayoría de las familias los padres de familia ambos trabajan, un 5% son comerciantes, un 25% profesionistas, 70% son empleados. Los alumnos regularmente se quedan al cuidado de los abuelos o de otros familiares, la colonia es vieja por lo que los niños que existen en matricula viven en otro domicilio, frecuentemente en los fraccionamientos nuevos, por este motivo ha bajado la demanda de niños en las inscripciones. Los padres de familia algunos son alumnos egresados de esta Institución Educativa. Son pocas las familias en las que la madre está al cuidado completo de los hijos.

Contexto Social en el que se encuentra:

El Jardín de Niños cuenta con una buena ubicación; pues existen vías de acceso rápido como la Av. Lázaro Cárdenas y la Av. 8 de Julio, también están relativamente cerca la Av. Gobernador Curiel y Av. Federalismo.

Es importante señalar que la mayoría de las familias presentan arraigo y estima por el lugar, de hecho hay que recordar que buena parte de los padres de familia fueron alumnos de este plantel educativo. La comunidad cuenta con todos los servicios públicos y de salud ejemplo: hospitales, transporte, plaza comercial, parques, templos, escuelas, estacionamientos públicos, sala de cine, restaurantes, etc.

3. El jardín de niños "María Gutiérrez Rodríguez" pertenece al sector 1, zona 170, ubicado en Nueva Escocia 1667, colonia Providencia, cuenta con 7 personas adscritas: Directora, 5 Educadoras, 1 maestra de música, con apoyo de 3 personas de USAER y 2 estudiantes de la Licenciatura de educación preescolar de la Universidad Autónoma de Guadalajara.

La característica especial que presenta es que, en el presente ciclo escolar se integró como Escuela de Tiempo Completo brindando atención regular de 9:00 a 16:00.

La infraestructura está construida de forma lineal continuada de un salón con otro, la dirección y la oficina de supervisión es un bloque tiene un patio y área de juegos en buen estado, cuentan con los recursos suficientes y necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico y están en proceso de adaptación la cocina y el comedor por integrarse al programa de escuelas de tiempo completo.

La integración del colectivo es colegiado donde la directora coordina y el personal docente, el de apoyo y las practicantes trabajan al planear la ruta de mejora que seleccionaron para la realización de los Consejos Técnicos, así como también acuerdan responsabilidades individuales y/o colectivas.

Los temas seleccionados giran en torno a la planeación e integración de la evaluación del Plan Anual de Trabajo (PAT) del ciclo escolar pasado con las rutas de mejora, las necesidades educativas por la integración del equipo de USAER, la evaluación y autoevaluación relacionada con los aprendizajes de los alumnos y la ruta de mejora y el aprovechamiento de la lectura en el aula, señalan la importancia de sensibilizar a los padres acerca de lo que significa ser un jardín de niños de tiempo completo.

LINEAS DE ACCIÓN

Líneas	Actividades	FECHAS	RECURSOS
Asistencia a reuniones con el equipo base	▪ Toma de acuerdos ▪ Presentación de avances ▪ Presentación de productos y resultados	▪ Miércoles 18 de septiembre de 2013 ▪ Por establecer las siguientes.	▪ Computadora ▪ Cañón ▪ Impresora y copiadora (Reproducción de documentos)
Elaboración del protocolo de investigación	▪ Elaboración del marco teórico y estado del arte ▪ Delimitación de la metodología de intervención ▪ Elaboración de instrumentos de seguimiento	Tercera y cuarta semana de septiembre.	▪ Computadora ▪ Internet ▪ Bibliografía actualizada sobre gestión, organización de instituciones, evaluación y procesos de aprendizaje en preescolar ▪ Multifuncional con escaner ▪ Hojas
Intervención y documentación en el proceso de CTE	▪ Asistencia a las reuniones de CTE ▪ Establecimiento de la ruta de intervención ▪ Asistencia a la observación dentro de la regularidad del trabajo	▪ Ultimo viernes de cada mes ▪ Primera semana de Octubre ▪ Un día por mes o de acuerdo a la ruta de intervención establecida	▪ Cámara fotográfica o video cámara con memoria SD ▪ Computadora ▪ Cañón ▪ Memoria extraíble USB 32Gb ▪ Disco duro externo
Análisis de la información y elaboración de	▪ Preparación de la información	▪ Segunda semana de	▪ Programa de software para análisis de datos cualitativos

resultados	▪ Triangulación de la información ▪ Elaboración de resultados ▪	cada mes. ▪ Junio y julio de 2014.	(Atlas TI) ▪ Computadora ▪ Impresora ▪ Tóner ▪ Hojas ▪ Carpetas
Elaboración de informes y publicaciones	▪ Elaboración del informe a las autoridades educativas ▪ Elaboración ponencias ▪ Elaboración de artículos ▪ Elaboración de un libro	▪ Agosto de 2014. ▪ Septiembre de 2014. ▪ Octubre de 2014.	▪ Computadora ▪ Impresora ▪ Tóner ▪ Hojas ▪ Engargoladora ▪ Edición ▪ Impresión
Presentación de resultados y productos	▪ Asistencia a Congresos Internacionales ▪ Asistencia a Congresos Nacionales ▪ Asistencia a Congresos Estatales ▪ Intercambio de experiencias y presentación de resultados con los colectivos docentes participantes.	Por establecer de acuerdo a convocatorias.	▪ Inscripción ▪ Viáticos ▪ Hospedaje ▪ Comidas Para capacitación de las docentes de los planteles ▪ Renta de espacio ▪ Servicio de café ▪ Gafete ▪ Carpetas ▪ Producto e informe

GASTO ESTIMADO

Bibliográfico	▪ Bibliografía actualizada sobre gestión, organización de instituciones, evaluación y procesos de aprendizaje en preescolar	$5 000.00	
Material de oficina	▪ Engargoladora	$3 500.00	
	▪ Hojas blancas carta	$100.00	
	▪ Folders carta	$66.00	
Equipo	▪ Computadora	$30 000.00	
	▪ Cañón	$18 000.00	
	▪ Multifuncional	$6 000.00	
	▪ Cámara fotográfica o video cámara (memoria sd)	$4 500.00	
	▪ Memoria extraíble USB 32Gb	$600.00	
	▪ Programa de software para análisis de datos cualitativos (Atlas ti) 5 usuarios	$35 000.00	
Capacitación y Difusión	▪ Inscripción ▪ Viáticos ▪ Hospedaje ▪ Comidas ▪ Renta de espacio ▪ Servicio de café ▪ Gafete Edición ▪ Impresión		

Palabras clave[38]

Rutas de mejora, escuelas inclusivas, acompañamiento y animación de la gestión aprendizaje y participación.

El planteamiento de la investigación

¿Han ido permitiendo o facilitando los Consejos Técnicos garantizar una serie de condiciones que favorezcan la normalidad mínima en las tareas escolares?, ¿Hay algún indicio de que dichos espacios de formación profesional contribuyan a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes?, ¿Son mecanismos o medios para abatir el rezago educativo?, ¿Cómo animar y acompañar la gestión para que esto sea así? son las preguntas que orientan y dan sentido a una investigación que intenciona el desarrollo de escuelas inclusivas, es decir escuelas en las que **todos** los actores educativos aprendan y participen. En este reporte el lector encontrará los primeros resultados del análisis de las rutas de mejora, que son el instrumento a través del cual se concretan los acuerdos, tareas, compromisos y prioridades para mejorar las escuelas en el contexto de los Consejos Técnicos.

La investigación está inscrita metodológicamente en la perspectiva de investigación cogenerativa, Ainscow, (2001 b, pág. 66), se refiere a ella como un procedimiento de investigación que emprenden los profesionales en sus puestos de trabajo. En este caso el objetivo consiste en mejorar la práctica mediante una combinación de reflexión sistemática e innovación estratégica, tanto de los colectivos de las escuelas regulares, como de los equipos de educación especial del cual somos parte los investigadores.

La investigación en cuestión se desarrolla en la zona 13 de educación especial, que abarca 5 municipios de la Región Vallesdel estado de Jalisco, y es parte de una investigación mayor que se realiza en distintos contextos de la educación básica, cuyo objetivo fundamental es: *Documentar, proveer estrategias de acompañamiento y evaluar el impacto de los Consejos Técnicos Escolares en educación básica y normal, establecidos en los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, principalmente en la mejora escolar y el fortalecimiento profesional de los agentes escolares participantes.*

La investigación cuyos primeros resultados tiene el lector en sus manos, contempla dos momentos que suceden de forma simultánea: uno inicial de caracterización del rumbo que tomaron las rutas de mejora y las prioridades que se plantearon en término de los rasgos de la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes y las formas de abatir el rezago educativo, tanto los centros de educación especial (8 Centros de Atención Múltiple, CAM en adelante) como los servicios de apoyo a la escuela regular (5 Unidades de apoyo a la educación regular, USAER en adelante) y las escuelas que reciben sus apoyos (sólo sistematizaremos la información de cinco escuelas primarias para medir el impacto en términos de desarrollo de escuelas inclusivas de las rutas planteadas por las USAER) la vinculación de

[38]El grupo de trabajo de esta investigación está conformado por: Miguel Rodríguez Arce. Estudiante del doctorado de la UPN Guadalajara, Ana Karen Ramírez Velázquez, Estudiante de la maestría en investigación educativa CIPS, María Del Sagrario Macías Mercado y Omar Alejandro Rubio Mendoza y Olga Llidia Rodríguez Valdez asesores de la zona 13 de educación especial.

dichas rutas con la perspectiva de desarrollar escuelas inclusivas, que no son otra cosa que escuelas que trabajan para que todos los niños y actores educativos aprendan y participen.

El segundo momento es el de la documentación, acompañamiento y evaluación permanente tanto de los Consejos Técnicos como del impacto de las rutas de mejora a través del los directores y asesores técnicos de una zona escolar. Se trata de una etapa co- generativa en la que se busca que cada director y asesor impulsen y animen la mejora en los términos que se han planteado en colectivo, en las rutas de mejora.

Ambas etapas se encuentran en marcha y en este reporte damos cuenta de los primeros hallazgos relacionados con el primer momento de la investigación que es el de la documentación de rutas de mejora.

El análisis de la información que dio resultado a los hallazgos que aquí se vierten consistió, en una serie de lecturas abiertas que nos permitieron proponer algunas preguntas orientadoras del análisis a través de las cuales hicimos lecturas más focalizadas de las 18 rutas de mejora analizadas, las preguntas fueron: ¿Qué se plantearon las escuelas estudiadas en sus rutas de mejora en torno a los rasgos de la normalidad mínima?, ¿Qué características tienen las acciones que se propusieron en las rutas de mejora?, ¿Cuál es la idea de la mejora que orienta o que puede deducirse de las rutas que se diseñaron?, ¿Qué llama la atención?, ¿Cuál es la pertinencia de las rutas para mejorar el aprendizaje? Nos planteamos preguntas también sobre la congruencia entre lo planteado y lo realizado, pero esas dos preguntas quedan fuera de este reporte.

Las preguntas nos permitieron concentrar la información en una matriz de análisis en la que pudimos contrastar las 18 rutas que analizamos y que nos permitieron derivar las primeras afirmaciones que compartimos con nuestros lectores.

La matriz contiene los siguientes indicadores: (Agregamos dos de los resultados del análisis más significativo en términos de los hallazgos).

Cuadro 1. Matriz de análisis de las rutas de mejora

Centro	**Rasgos normalidad [39] y planteamiento de temas/problema**	**Características de las acciones de mejora**	**Idea de la mejora expresada en la ruta** **(se obtiene de las metas y la revisión general de la ruta)**	**Llama la atención**	**Pertinencia de lo planteado para mejorar el aprendizaje o abatir el rezago**	**Sesión 1** **Congruencia entre lo planeado en la ruta y lo realizado**	**Sesión 2** **Congruencia entre lo planeado y lo realizado**
CAM 1	Rasgos 7,8 y 6, 5 (biblioteca escolar) La última sesión está dedicada a evaluación	Ejemplos: Tipo 1. Diagnóstico preciso de los niveles de conceptualización de la lecto	Conjunto de acciones del colectivo docente (no incluye a la directora), para: diagnosticar e	Que las actividades que se proponen, si se realizarán son muy pertinentes para mejorar	SI Siempre que se realicen como fueron plante	No se realizó ninguna de las actividades propuesta en la	No se realizó ninguna de las actividades propuestas en

[39] 1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.

2. Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.

3. Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.

4. Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.

5. Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los

estudiantes y se usan sistemáticamente.

6. Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.

7. Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen

en el trabajo de la clase.

8. Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.

SEP, 2013, pág. 11

		escritura. Tipo 2. Compartir los perfiles grupales. recopilación de estrategias diversificadas.	nivel de aprendizaje de los alumnos, revisar y evaluar la tarea que se realiza en el centro desde la óptica del logo educativo, instrumentar nuevas acciones, compartir con el colectivo esas nuevas acciones para enriquecerlas.	el logro educativo.	adas	ruta para la sesión, el consejo se centró en el llenado de un formato individual en el que cada miembro del consejo anotó sus compromisos en torno a cada mínimo (cuadro propuesto en la guía nacional)	la ruta de mejora. El Consejo se centró en ir realizando las actividades de la guía nacional hasta agotarlas (Sesión observada por la inv).
CAM 2	7 y 8 (8)Métodos de lecto escritura para sordos. El aprendizaje de los alumnos con autismo (7) Currículo funcional y	Tipo 2 Lectura y análisis del método global. Elaborar una sistematización individual de su abordaje enriquecido con estrategias diversificadas.	Como un conjunto de acciones en el que el foco de la acción es la mejora de los aprendizajes de los alumnos y en el que esta mejora está ligada a la formación	Que la sistematización del trabajo tanto del aula, como de la directora sea un elemento fundamental de la ruta y de la mejora. El director se responsabiliza	SI	El centro desarrolla de manera permanente las acciones contenidas en la ruta	El centro se planteó mejorar las condiciones de aprendizaje de alumnos con

	ecológico aplicado a los distintos contextos de la educación especial (7) Caracterización de los niveles de lecto escritura y precisión de proyectos (8) Análisis y enriquecimiento de prácticas educativas (7) Relevancia de la participación de los padres en el logro educativo Las matemáticas en la formación de competencias para la vida. (8)	Tipo 5. Invitar a expertos	del profesorado, al logro de cambios en sus actuaciones sobre todo en estrategias y métodos de intervención y a la sistematización del trabajo de los profesores y de la directora (a través de diarios y registros)	de una buena cantidad de acciones sobre todo de verificación de los compromisos		de mejora y recaba la información en torno a los resultados, con esa información se trabaja en la sesión que estuvo dedicada a revisar avances en la lecto escritura de alumnos sordos	autista, durante la sesión se revisaron los casos, sus avances y las dificultades. Se concilia la guía nacional con lo propuesto en la ruta, no sin dificultad por los tiempos.

Hemos adoptado un enfoque teórico contextual y cultural a que obliga la concepción de educación inclusiva que hemos construido siguiendo a autores como: Ainscow, (2001), Brandsfor, et. al,(2007), Darling- Hammond, (2002).

La adopción de este enfoque supone que toda posibilidad de mejorar el aprendizaje y la enseñanza, o de promover la inclusión y por ende de dar respuestas más acertadas a los alumnos que encuentran barreras para aprender y participar, debe incluir a toda la comunidad escolar, debe ser un esfuerzo democratizador y poner la mirada en la cultura de la escuela y en la posibilidad de acercarse al otro, porque ese es el verdadero sentido de la cultura, debe además de impulsar políticas que promuevan la inclusión y de generar prácticas incluyentes. El enfoque es coincidente en más de un sentido con los *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* (SEP, 2013, pág. 12), sobre todo en lo que respecta a la conceptualización del Consejo y a las herramientas de trabajo.

Las rutas de mejora: contenido y sentido que se construye a través de ellas

Vamos a ir desarrollando este texto a partir de las preguntas que orientaron el análisis de las rutas de mejora y hemos apuntado líneas arriba, queremos señalar que hemos renunciado al análisis cuantitativo, es decir a referenciar en cada rasgo encontrado cuántas rutas tienen qué para dar cuenta de contenidos y sentidos generales encontrados, lo que dio lugar más bien a tipologías y a espectros.

El contenido

¿Qué se plantearon las escuelas estudiadas en sus rutas de mejora en torno a los rasgos de la normalidad mínima?

En cuanto a los rasgos de la normalidad mínima la propuesta nacional para el desarrollo de los Consejos Técnicos, propone 8 rasgos[40] de la normalidad mínima sobre los que había que orientar las rutas y efectivamente estos rasgos orientaron todas las rutas, excepto una.

Todas las rutas consideraron el rasgo 8, relacionado con la consolidación de la lectura, escritura y matemáticas de acuerdo con el grado escolar, como un rasgo rector en la decisión de las temáticas que orientan la ruta y en todas ellas se plantean por lo menos tres temáticas vinculadas con la lecto escritura y por lo menos una relacionada con el abordaje de las matemáticas. El hecho de que este rasgo aparezca como prioritario en rutas orientadas hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, tiene implicaciones importantes, ya que tradicionalmente la educación especial, sobre todo en los centros de atención múltiple no consideraban el acceso a la lectura y la escritura como un asunto prioritario a pesar de que la lectura es la clave para el acceso a la cultura. El planteamiento de ese número de temas es entonces un buen indicador de que la ruta puede contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas. Los temas que se derivan de la elección de este rasgo tienen que ver en todos los casos con: *el conocimiento de lo métodos para la enseñanza de la lecto escritura, el conocimiento y la aplicación de estrategias diversificadas para la enseñanza de la lecto escritura, estrategias y actividades para el impulso a la comprensión lectora, estrategias y actividades para mejorar el aprendizaje matemático, entre los más destacados.*

---

[40] 1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.

2. Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.

3. Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.

4. Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.

5. Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente.

6. Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.

7. Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen

en el trabajo de la clase.

8. Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.

Otros dos rasgos que aparecen de forma prioritaria son el 7 que plantea que: las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase. El rasgo 7 está directamente relacionado con el desarrollo de escuelas inclusivas, ya que el planteamiento central de un enfoque inclusivo es la participación en el aprendizaje. Al respecto todas las rutas plantearon por lo menos uno o dos temas. Llama la atención que las rutas elaboradas por los equipos de USAER, tienen a este rasgo como el rector del diseño de la ruta, ello puede deberse a que lograr la participación de los alumnos en clase, sobre todo de los más vulnerables que son sujetos de atención por la USAER ha sido uno de los más grandes retos de los servicios no escolarizados de la educación especial. Los temas que se derivan de la elección de este rasgo se relacionan con: *el uso de estrategias diversificadas que promuevan el aprendizaje, conocimiento y consideración de los estilos de aprendizaje en el trabajo en el aula, estrategias diversificadas para la enseñanza de la lecto escritura y las matemáticas.*

Otro rasgo que aparece de manera reiterada es 5 que se refiere a que: Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente, y a este respecto se plantean temas como: *la organización de la biblioteca escolar, la organización de los materiales de las bodegas y su uso, el uso de materiales en el aula en alguna de las clases, etc.*

En mucho menor medida aparece el rasgo 6 relacionado con que: Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje, y aunque el rasgo aparece señalado, no hay actividades o temáticas relacionadas con la revisión de la forma en que este rasgo será atendido en las rutas.

El resto de los rasgos está ausente o presente de forma muy escasa del planteamiento de las rutas de mejora, valdría la pena contrastar este aspecto con algún otro instrumento tal vez una entrevista con los actores educativos, para entender la lógica de esta decisión, pues las rutas no dan elementos para hacer afirmaciones o inferencias al respecto.

En cuanto a la forma de plantear los temas, hay varias formas de hacerlo, entre las más comunes están:

a) Como una acción a realizar, por ejemplo: análisis de materiales y proyectos de zona y bibliografía (relacionada con el rasgo 5),
b) Cómo un objetivo relacionado con un rasgo mínimo por ejemplo: *Sesión 1. Puntualidad para optimizar el tiempo de aprendizaje destinado a la práctica educativa.*
c) Como un tema propiamente dicho, ejemplo: *alumnos AS, déficit de habilidades sociales.*

Cada manera de plantear los temas está ligada a los sentidos y significados que los actores educativos han construido alrededor de lo que es una ruta de mejora y que desarrollaremos más adelante.

¿Qué características tienen las acciones que se propusieron en las rutas de mejora?

La matriz de análisis nos arrojó una primera tipología en torno a las acciones que se plantearon. Lo primero que hay que decir es que las rutas de educación especial plantean actividades para antes, durante y después de las sesiones, en tanto que las de las escuelas primarias, sólo plantean actividades durante y después de la sesión. El diseño de las rutas con actividades de antes durante y después permite que las actividades de antes y después estén encaminadas al trabajo cotidiano de enseñanza de aprendizaje y su mejora y las de durante las sesiones a dos tipos de asuntos 1: la revisión del logro educativo y 2 el desarrollo profesional docente.

En cuanto a la tipología a la que nos hemos referido encontramos que las rutas plantean siete tipos de acciones diferentes, todas ellas dependientes de la idea que han construido en torno a lo que es una ruta de mejora, y de la

propia mejora.

Tipos de actividades que se encontraron:

Tipo 1. Relacionadas con fortalecer los rasgos de la normalidad mínima. En las rutas de la mayoría de los centros se encuentra una preeminencia de este tipo de actividades que contempla a su vez tres variedades:

a) Las de diagnóstico, por ejemplo: *diagnóstico preciso de los niveles de conceptualización de la lecto escritura.*(ruta primaria, USAER yCAM).
b) De intervención, por ejemplo: *planeación y aplicación de estrategias considerando el proceso de aprendizaje de los alumnos.* (ruta CAM).
c) De análisis de avances en el logro educativo a partir de las acciones planteadas en la ruta de mejora. (En todos los casos).

Tipo 2.Relacionadas con el desarrollo profesional docente. Las actividades de desarrollo profesional docente, desde las propias rutas, son aquellas que realizan los docentes para mejorar sus competencias docentes y que suponen un impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Se encontraron a su vez las siguientes formas de actividad de los docentes para su desarrollo profesional:

a) Investigación y lectura de materiales. Se proponen para realizar antes de las sesiones o como actividades formativas más o menos permanentes. Estas actividades se refieren en general a la revisión de materiales de lectura como programas, documentos teóricos, materiales sobre estrategias didácticas que se realizan de manera individual por los profesores y se entiende, fuera de su horario laboral. Por ejemplo: *Lectura de fotocopias del método Tomillo*, (ruta de CAM) o *Realizar evaluación diagnóstico, investigar y proponer estrategias que ayuden a mejorar los aprendizajes deseados* (ruta primaria)

b) Socialización del material investigado. Hemos distinguido estas acciones de las siguientes porque están más relacionadas con el planteamiento de los lineamientos sobre el consejo técnico en su naturaleza colaborativa, algunos ejemplos de este tipo de actividades son: *Socialización de las estrategias utilizadas en matemáticas y sus resultados.* (Ruta de Primaria), y se plantean para ser realizadas en el seno de la reuniones de los consejos técnicos, tienen como antecedente las actividades del tipo anterior.

c) Exposición de lo investigado. Se trata de presentar algún aspecto, la idea parece ser como exponer un tema, por ejemplo, *exponer los pasos del método utilizado en primer grado para enseñar a leer* (escuela primaria).

d) Compartir al colectivo actividades realizadas por los docentes para mejorar el aprendizaje, o compartir las estrategias que se trabajan en los grupos. Ejemplo: *Se presentará al colectivo docente el diagnóstico inicial por grado y las deficiencias que presentan los alumnos respecto al nivel de competencia que deberían tener según el grado que cursan.* (Ruta USAER).

d) Demostraciones sobre cómo hacer un procedimiento, usar un material etc. Por ejemplo: *Compartir las formas en que estamos enseñando a leer con los distintos métodos. (*Ruta CAM).

Tipo 3. Actividades para impulsar el aprendizaje. Se refieren a la puesta a prueba de nuevas formas de actuación por parte de los profesores, por ejemplo el trabajo por proyectos, la instrumentación de nuevas estrategias de enseñanza o de aprendizaje, el uso de estrategias diversificadas.

Tipo 4.Actividades de gestión conferidas a la directora o director de la escuela. Se encontraron sobre todo en las rutas de los CAM, en las de la primaria la figura del director está ausente en la ruta.

a) Fuera del centro con autoridades educativas. Por ejemplo: *Actividades de gestión con acuerdos con la oficialía del ayuntamiento sobre horario de rutas de camión para que los alumnos lleguen temprano.*(Ruta de Centro de Atención Múltiple, CAM en adelante).

b) Con padres de familia. Por ejemplo: *Invitar a padres de familia a elaborar materiales para la lectoescritura.* (Ruta de CAM).

Llama la atención que todavía no se confiere al director un rol de gestor del aprendizaje, y las acciones propuestas para el director son más bien de naturaleza organizacional, con la excepción de las rutas que plantean una idea compleja de la mejora que se analizará más adelante.

Tipo 5.Actividades relacionadas con producir conocimiento o dar evidencias del trabajo. Como producir un video, elaborar cartillas de lectura, etc. (Sólo se encontraron en las rutas de los CAM). Ejemplo: *Grabar videos y tomar fotografías de los materiales que se usan para enseñar a leer con cada método*.

Tipo 6.Invitaciones a expertos o personas ajenas al centro para presentar una temática. Este es un tipo de acciones escasas, pero consideramos incluirlas porque representan una forma de entender la ruta de mejora.

Tipo 7. Actividades de sistematización del trabajo docente y directivo a través de recursos como bitácoras, diarios, registros de observación, carpetas de aula o carpetas de escuela. Estas actividades se encontraron en las rutas de CAM y USAER y en una de las escuelas primarias. Las actividades de sistematización buscan generar insumos para la discusión en el encuentro del consejo técnico. Suponen que el colectivo docente vayan recogiendo evidencias de la mejora en torno a los temas que han planteado en la ruta.

Los sentidos y significados alrededor de la ruta de mejora

¿Cuál es la idea de la mejora que orienta o que puede deducirse de las rutas que se diseñaron?

Esta es, desde nuestro punto de vista la parte más interesante y nodal de las rutas de mejora, porque permite entender la lógica desde la cual se diseñan y desarrollan. Encontramos a través de la lectura general de todos los documentos, que cada una de las decisiones que dan contenido a las rutas de mejora: temas, acciones que se emprenden, responsables, metas y acciones de seguimiento; implica o deja traducir una idea, tanto de la mejora como de lo que es una ruta de mejora, que encuentra congruencia en todo el planteamiento y da lugar al producto de cada uno de los centros. Es decir, cada decisión no es ajena a las demás y por el contrario se liga a las ideas que parecieron orientar el diseño de la ruta, lo que faltaría indagar es si los actores educativos son conscientes de ello.

Se encontraron por lo menos tres posiciones en torno a lo que es la mejora, cada una de ellas se ubica en un *continuum,* en el que pueden inscribirse las distintas rutas de mejora conforme a la naturaleza, o preeminencia por ejemplo del tipo de acciones planteadas, del planteamiento de metas, de lo que se planea que suceda en las sesiones del consejo técnico, etc., aunque encontramos casos de rutas ubicadas de manera muy clara en alguna de las posiciones sobre todo la primera.

Posición 1. La mejora como resultado de abordar temas. Tal vez la más elemental de las ideas, que se liga a la concepción más tradicional sobre lo que puede producir la mejora y expresaría que la mejora tiene que ver con: Un conjunto de temas o aspectos que necesitan conocer los docentes con referencia sobre todo a métodos y estrategias de enseñanza. Encontramos rutas de mejora ligadas a esta posición sobre todo en los CAM y las escuelas regulares. Las rutas orientadas bajo esta consideración centran en el momento del Consejo Técnico, es decir en el encuentro mensual, las acciones a realizar y las apuestas de mejora. No queda claro en estas rutas si se

plantea la mejora del aprendizaje, porque se centran sólo de las competencias docentes. En estas rutas dominan las actividades del tipo 2, es decir ligadas a la profesionalización docente, aunque la discusión de lo que sucede en las aulas o con el aprendizaje no está presente o lo está de manera muy superficial. Este tipo de rutas parecen apostar a que la mejora se logra si los maestros saben cosas.

Posición 2. La visión estratégica de la mejora. La mejora es el resultado del conocimiento y dominio de estrategias que den mejores respuestas al aprendizaje y la aplicación de dicho conocimiento. La mejora se logra conociendo muchas estrategias aplicándolas. Esta es la posición más común encontrada en las rutas de mejora. Esta es una posición sobre la mejora muy ligada al desarrollo profesional docente y se proyecta a una preeminencia de decisiones en la ruta de mejora sobre todo orientadas a acciones del tipo 2. De hecho hay rutas de escuelas regulares y CAM, que sólo contemplan acciones del tipo 2. La posición concuerda con las formas en que ha operado en los últimos 50 años la formación continua y la actualización de docentes en servicio nuestro país.

Posición 3.La visión compleja de la mejora. Esta es la posición más completa y elaborada de la mejora, y la expresaría como: Un conjunto de acciones en las que el foco de la acción, tanto del los docentes, como del directivo es incrementar y democratizar los aprendizajes de los alumnos y el logro educativo. Esta visión de la mejora está ligada a la formación del profesorado, al logro de cambios en sus actuaciones, sobre todo en estrategias y métodos de intervención y a la sistematización del trabajo de los profesores y de la directora (a través de diarios y registros, u otros recursos). En las rutas que corresponden a esta visión hay actividades de los siete tipos que hemos mencionado en el apartado anterior, pero se dan preeminencia a las actividades del tipo dos, tres, cinco y siete. Esta sería la posición que representa mejores posibilidades para la inclusión educativa, entendiendo que esta tiene como foco el logro educativo, pero además la reconceptualización de los sujetos de la educación como actores, y en ese sentido la investigación y todo intento de promover la inclusión está obligada a dar la voz a los actores educativos, a recuperar sus experiencias, función que cumplen los esfuerzos sistematizadores en estas rutas. En la visión compleja de la mejora se entiende que todos los actores educativos deben mejorar su aprendizaje y se prevén recursos metodológicos para ello.

Reflexione finales

Hemos dicho que este es un primer acercamiento a las rutas de mejora para entender su contenido y significado. Nos parece que lo más relevante que nos revela este acercamiento es la diversidad de posibilidades en la interpretación que un mismo planteamiento *de carácter nacional* puede generar en la práctica. Apuntamos la hipótesis de que lo que puede estar detrás de esta diversidad de interpretaciones y de concreciones es la experiencia docente tanto previa, como durante el proceso mismo de creación de las rutas, lo que abre perspectivas a otras investigaciones.

Por otro lado en la investigación que animó a este reporte, nos compromete a recuperar estos contenidos y sentidos, para darles un valor formativo y para a partir de la elucidación acompañada, del sentido que tiene cada ruta de mejora **con** los actores educativos, sobre todo con directivos, podamos hacer avanzar dichas rutas hacia posiciones que impulsen la inclusión educativa.

Lista de referencias

Ainscow, D. Hopkins, G. Soutwort y M. West. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Narcea.

Ainscow, Mel. (2001 b). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Darling- Hammond, Linda. (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* México: Biblioteca para la actualización del maestro.

SEP. (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. México, SEP.

SEP. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.* México. SEP.