



Políticas públicas en educación

Su implementación

COORDINADORES

Isidro Barraza Soto

Laurencia Barraza Barraza



**POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN.
SU IMPLEMENTACIÓN**

Isidro Barraza Soto
CAM-REDIE
Laurencia Barraza Barraza
REDIE

Primera edición: diciembre de 2016

Editado: En México

ISBN: 978-607-9063-57-3

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Instituciones Participantes:

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)-Universidad Pedagógica de Durango (UPD)-Centro de Actualización del Magisterio (CAM)-Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)-Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo-(CIIDE)-Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Coordinadores:

Isidro Barraza Soto

Laurencia Barraza Barraza

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	ii
CAPÍTULO I	
Decisiones bajo la sombra, una caracterización del proceso de decisión directivo en condiciones de incertidumbre <i>Yaneth Soto Ruiz y Miguel Navarro Rodríguez</i>	1
CAPÍTULO II	
Liderazgo en construcción... ¿O en evolución? <i>Araceli Esparza Reyes</i>	11
CAPÍTULO III	
Trabajo en equipo y la satisfacción laboral en las maestras y maestros de educación básica <i>Manuel Ortega Muñoz, Manuel Rocha Fuentes y Zaret Jazmín Hernández Soto</i>	20
CAPÍTULO IV	
Calidad de la educación básica en chiapas remiendo de un discurso nacional remendado <i>Luis Alan Acuña Gamboa, María del Pilar Elizondo Zenteno y Yliana Mérida Martínez</i>	30
CAPÍTULO V	
Eficacia y eficiencia en escuelas de educación básica: un estudio comparativo <i>Heriberto Monárrez Vásquez y Teresita de J. Cárdenas Aguilar</i>	40
CAPÍTULO VI	
Instrumentos para identificar las causas del abandono escolar en el bachillerato agrícola en México <i>Gladys Martínez Gómez, Jorge Darío Alemán y Ramés Salcedo Baca</i>	53
CAPÍTULO VII	
El papel de las instituciones educativas en prevención la violencia <i>Mónica de Monserrat Gurrola Ruiz, Julio Cu Farfán López y Alma Citlaly Díaz Amaro</i>	58
CAPÍTULO VIII	
Políticas públicas en la atención a personas con trastorno del espectro autista <i>Lucía del Rosario Méndez Salazar, Berenice Morales González y Gerson Edgar Ferra Torres</i>	68
Acerca de los coordinadores	78

INTRODUCCIÓN

En este libro presentamos una serie de ponencias que están insertas en el campo de las políticas educativas, todas ellas abordando problemáticas que se enfrentan en las instituciones escolares. En virtud de que los temas son dispares, decidimos agruparlas bajo el eje de políticas educativas tratando de describir cómo se traducen en la escuela; qué compromisos y responsabilidades generan para los actores que están en este espacio.

Para el desarrollo de este apartado nos centramos en describir algunos aspectos sobre las políticas públicas, en especial, sobre las dificultades que entraña su implementación. Desde este marco, transitamos a las políticas educativas planteadas por lo menos en los dos últimos sexenios presidenciales; finalmente, realizamos algunas reflexiones en torno a las implicaciones que estas políticas tienen para los centros educativos y los profesores.

Las políticas públicas

Quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo, constantemente estamos escuchando o leyendo el concepto *políticas públicas*; sin embargo, pocas veces profundizamos en su significado o en las implicaciones del uso de este concepto. Por tal virtud, consideramos pertinente indagar un poco sobre su definición, aplicación y/o implicaciones.

a) ¿Qué son las políticas públicas?

Para Vargas (2015) el nacimiento de las políticas públicas en los Estados-naciones tienen que ver con la necesidad de mejorar la prestación de los servicios públicos a las sociedades nacionales; entre dichos servicios encontramos: a) los servicios tributarios; b) trámites diversos, seguridad pública; c) (transporte; d) salud, e) educación; f) abasto; g) agua potable; h) infraestructura; i) comunicaciones; j) etc.

De acuerdo con Aguilar Villanueva (2007), en la actualidad, los gobiernos tienen dificultades para elaborar agendas públicas eficientes para sus respectivas sociedades. Esas dificultades son de carácter endógeno y exógeno.

Entre las causas internas, el autor señala:

- a) una deficiente administración,
- b) cuestiones políticas, normativas
- c) deficiencias hacendarias y
- d) finanzas precarias.

Entre las causas externas, enumera:

- e) cambios económicos políticos y sociales.
- f) liberalización y globalización de los mercados de bienes y servicios.
- g) la independencia política de la sociedad económica y civil y
- h) el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Lo anterior, de acuerdo con este autor, genera una diversidad de problemas que requieren una pluralidad de políticas que interrelacionadas, configuren redes que puedan dar respuesta a dichos problemas, aplicándose de modo conjunto, sistémico.

Coincidimos con el autor, en que esta serie de problemas y estrategias que buscan su solución es lo que dan origen a las *políticas públicas*.

Pero las políticas públicas no funcionan solas; requieren de una entidad superior que les dé forma; que las coordine y se responsabilice de aplicarlas con eficiencia, transparencia y buenos resultados. Esto parece algo obvio, aunque no siempre en la realidad social se encuentren estos resultados. Por ello, para Aguilar Villanueva (2007), las políticas públicas se aplican en forma inherente al desarrollo del gobierno. Así, éstas se convierten en el vehículo para la organización del comportamiento gubernamental, para permitir que los problemas comunes de los ciudadanos sean incorporados a la agenda del Estado para ser solucionados de manera conjunta.

Otra definición más concreta la representa lo estipulado por el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*. Este programa define a las políticas públicas como

el conjunto de acciones y decisiones encaminadas a solucionar problemas propios de las comunidades, de las sociedades, los cuales pueden ser de tipo

económico, social, de infraestructura, de educación, transporte, entre otros [...] las políticas públicas son el instrumento idóneo para vincular los esfuerzos privados y gubernamentales a favor de las metas colectivas (Vargas, Rivera, 2015, p. 7).

Con la finalidad de no caer en definiciones concretas que desincentiven la reflexión y el análisis, citamos lo que Vargas Rivera (2015) nos sigue ampliando sobre este concepto. Ella afirma que las políticas públicas tienen una íntima relación con la gestión, ya que el ámbito de lo público es el contexto que orienta la formación, definición, elaboración, implementación y evaluación de las referidas políticas públicas. Señala que las políticas públicas se convierten así en los instrumentos gubernamentales que se relacionan con la normatividad que restringe, prohíbe o autoriza el comportamiento de los actores sociales y políticos.

En otras palabras, las políticas públicas “corresponden al programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (Vargas, Rivera, 2015, p. 7).

Un dato que consideramos pertinente anotar, de acuerdo con esta autora, es que las políticas públicas son estrategias de buen gobierno que se aplican para determinados fines; las políticas públicas responden a problemas públicos tipificados así por los gobiernos, pero no todo lo que hacen los gobiernos son políticas públicas.

Características de las políticas públicas

Vargas Rivera es una autora prolífica en este tema y nos guía por este entramado conceptual a través de las políticas públicas y la gestión, su relación con la administración pública y con el sector privado, ya que si bien, afirma, son políticas públicas, también impactan en el sector privado, y señala:

- a) En el diseño de las políticas públicas pueden intervenir conjuntamente la sociedad, las organizaciones privadas y las instancias gubernamentales de los diversos niveles.

- b) Son políticas públicas universales aquellas que están orientadas a toda la población y son políticas públicas focalizadas cuando van dirigidas a solucionar un problema específico o a un grupo social en lo particular.
- c) Las políticas públicas son el punto de convergencia entre los intereses públicos y los intereses privados. También es el punto donde la participación del gobierno es ineludible e insoslayable para el buen resultado de las políticas públicas.
- d) Las políticas públicas evitan que el Estado sea el principal protagonista del proceso económico.
- e) La aplicación de las políticas públicas debe entenderse como un conjunto de actores, estrategias, procedimientos, tiempos, procesos y acciones que se ocupan de asegurar una dirección eficaz de la sociedad, institucionalizando el conflicto y la cooperación.
- f) Las políticas públicas permiten identificar el alcance institucional de los mercados. También permiten vislumbrar la gobernabilidad en el comportamiento de las instituciones.
- g) Las políticas públicas deben ser selectivas y secuenciales. Es decir, su aplicación debe tender a consolidar el equilibrio fiscal y a evitar dañar los objetivos de equidad y competitividad.
- h) Las políticas públicas se traducen en la operación de programas o proyectos.
- i) Los avances tecnológicos en información y comunicación han contribuido a mejorar los servicios públicos y a aumentar la participación ciudadana (Vargas Rivera, 2015).

Discusión teórica acerca del concepto *políticas públicas*

El concepto *políticas públicas* está muy lejos de ser aceptado en sus implicaciones por todos los académicos. Por ejemplo, Gabriel Campuzano Paniagua (s/f, citado por Vargas Rivera, 2015), catedrático de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y especialista en el tema, afirma que el Estado debería ser el único responsable de determinar y ejecutar por sí solo las políticas públicas. Señala que es

vital que el Estado utilice exclusivamente los métodos tradicionales conocidos en el pasado y que la evaluación más consistente sobre su ejecución serían las elecciones.

Contrario a lo que Campuzano señala, José R. Castelazo (s/f, citado por Vargas Rivera, 2015), expresidente del Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) afirma que estos planteamientos son inconsistentes en la actualidad, argumentando razones sociales y económicas. Castelazo es uno de los teóricos que sostienen que el diseño, la gestión y la evaluación de las políticas públicas deben incluir la participación del Estado, de las organizaciones sociales y del sector privado. También señala que las posibilidades de acción del Estado actual, incluyen “regular y contribuir a generar externalidades y a lograr masas críticas [...] entregar información y señales a una comunidad cada vez mejor informada y responsable de sus propias acciones” (Vargas, Rivera, 2015, p. 12).

Nosotros, como autores de este trabajo y de acuerdo a nuestra experiencia, advertimos en la definición del concepto, diseño e implementación de las políticas públicas, una fuerte carga ideológica, cuyo contenido tiende a ideas diferentes en la conformación política del Estado, así como de la priorización y jerarquización de los sectores sociales que deben ser atendidos por dicho Estado a través de las políticas públicas.

El Estado, la Agenda Gubernamental y las políticas públicas

De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es el Estado y su gobierno, delimitado en los tres poderes -Ejecutivo, Legislativo y Judicial- el responsable de diseñar, implementar y evaluar la agenda pública. Para ello, el Ejecutivo tiene a su disposición la Administración Pública y ésta será el instrumento auxiliar del Ejecutivo para implementar las políticas públicas.

Por ello, ni el presidente de la República es una autoridad completamente discrecional ni totalitaria, ni los temas de la agenda pública pueden cortarse o diseñarse de manera geográfica de manera clara. Ante ello, la toma de decisiones en la implementación de la agenda pública y, por tanto, de las políticas públicas, se convierten así -en la alta esfera gubernamental- en un proceso de negociación que

involucra a múltiples actores que no siempre se encuentran en las mismas posiciones ni con la misma capacidad de poder.

La Agenda gubernamental y las políticas públicas

Decíamos en líneas anteriores que las políticas públicas no se diseñan y menos se implementan y se evalúan por sí solas. Tampoco se encuentran en algún documento jurídico-constitucional específico. ¿Dónde entonces podemos revisar, analizar y buscar elementos para la evaluación de dichas políticas públicas?

Desde nuestro punto de vista, las políticas públicas se plasman en la Agenda Pública. De acuerdo con Vargas Rivera, 2015, La Agenda Pública se diseña y se implementa con base en la competencia de las demandas sociales que aspiran a convertirse en problemas públicos. La diversidad de los actores sociales y políticos presiona en el mercado político y éste a su vez, presiona la gestión de las políticas. Por esta razón, los procesos de consenso para la agenda pública implican la existencia de factores que favorecen la participación de los agentes sociales, tanto en el diseño y elaboración, como en la toma de decisiones de las políticas públicas. Además de ello, dichos actores asumen la responsabilidad en las normas de negociación y su voluntad de colaboración en la implementación de las mismas.

Esto nos conduce a concebir que:

El punto de referencia de la Gestión Pública es la forma en que el gobierno decide intervenir en los diversos problemas públicos que se formalizan en la *agenda pública*, lo cual conlleva a la manera en que la autoridad decide actuar con base en presiones, demandas, interlocución y acuerdo que favorecen un ambiente institucional que fortalece la convivencia democrática de la sociedad abierta. Junto al impulso de los acuerdos, es importante que en la formulación de la agenda pública se generen escenarios que permitan encauzar y negociar conflictos e intereses contradictorios (Vargas, Rivera, 2015, p. 10).

¿Qué dificultades se plantean para la implementación de las políticas públicas?

De acuerdo con Vargas Rivera (2015), es importante que en la formulación de la agenda pública se generen escenarios que contribuyan a encauzar y a negociar adecuadamente los conflictos y los intereses que puedan ser contradictorios, porque sin esta visión negociadora, las políticas públicas podrían fracasar.

Otro aspecto que podría dificultar la implementación de las políticas públicas es, que, dado que en ellas convergen los intereses públicos y privados, la presión de unos y otros sectores sea asimétrica, lo que obstaculice una aplicación fluida de las políticas públicas.

En concreto, el actor principal, autorizado y legitimado para velar por la ausencia de obstáculos en la implementación de las políticas públicas debe ser el Estado, el cual debe utilizar su agenda gubernamental como el espacio donde se deben seleccionar y jerarquizar las políticas públicas que permitan la adecuada conducción de los diferentes grupos sociales y sus respectivos intereses.

¿Qué representan estas dificultades para el caso educativo?

El monopolio de la educación ha sido a través de la historia una actividad ambicionada por diversos grupos sociales, entre los que sobresale la Iglesia y amplios grupos de la iniciativa privada.

Siendo la educación una política pública y concibiéndose ésta, en los tiempos actuales, como un espacio en cuyo diseño, implementación, ejecución y evaluación deben intervenir no solo los sectores gubernamentales, sino también los sectores sociales y en un grado relevante el sector privado, no resulta sencillo equilibrar los intereses de todos ellos en cuanto a la política educativa se refiere.

Ya se ha señalado que cada uno de los sectores intervinientes en las políticas públicas ejerce presión para el diseño, operación y evaluación de ellas, lo que no es excepción en la política educativa.

Cuando las fuerzas interventoras son asimétricas; es decir, cuando no tienen el mismo poder, existen fuerzas que presionan de acuerdo a ese poder para que las

políticas educativas sean diseñadas de acuerdo a sus propios intereses; es decir, entre mayor poderío tenga un sector, tratará siempre de sacar el mejor partido de dicha política educativa.

En casos como México, esto representa una grave dificultad, pues con las últimas reformas educativas se han presentado multitud de evidencias de que las actuales políticas educativas en el país han sido diseñadas, implementadas y evaluadas de acuerdo a los criterios de los organismos de la iniciativa privada, tanto de carácter internacional como nacionales.

La participación del sector social se percibe desdeñada, excluida, incluyendo la de expertos educativos y las del propio magisterio.

En cuanto a la participación del Estado mexicano, no es difícil percibir que éste tiende evidente y descaradamente a apoyar los criterios de los poderosos organismos económicos internacionales y nacionales.

Así pues, es percepción de los autores de este trabajo, que en las actuales políticas educativas, específicamente del Estado mexicano, las dificultades en su aplicación tendrán un largo camino.

Las políticas educativas de los últimos dos sexenios

En México han sido muy frecuente las reformas educativas. Se podría contar que se han dado casi cada sexenio. Las dos reformas más cercanas en el tiempo son la establecida en el año 2008, durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, estando al frente del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación la Profa. Elba Esther gordillo Morales.

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) 2008

La reforma educativa se conoció como la *La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)*. El Acuerdo se suscribió en la Cd. De México, el 15 de mayo de 2008, en el marco de los festejos del “Día del Maestro” (Ornelas, 2012).

De acuerdo con este autor, mediante esta reforma educativa se buscaba ya establecer el ingreso y la promoción de los docentes por la vía del concurso de oposición; sin embargo, “las normas establecidas fueron laxas, los organismos creados, débiles y el examen no se institucionalizó [...] La ACE no se institucionalizó y no modificó prácticas, rutinas, hábitos y comportamientos (instituciones informales), que inhiben el cambio institucional (Ornelas, 2012, citado por Fernández Marfil, 2015, p. 8).

De acuerdo con Pardo, (2014, citada por Fernández, Marfil, 2015):

El ANMEB y la ACE fueron intentos fallidos de separar lo laboral de lo profesional (...) el fracaso de ambas reformas se debe justamente a la falta de separación de estos dos ámbitos de la actividad docente, pues ello inhibió la posibilidad de generar incentivos que mejoraran el desempeño profesional de docentes, directores y supervisores de educación básica y media superior (p. 8).

Las reformas de 2012-2013 en Materia Educativa

Fernández Marfil (2015) afirma que la última reforma educativa fue el producto de un pacto entre partidos políticos, denominado “El Pacto por México”.

Según el autor, ésta se trata de una reforma administrativo-laboral que genera mecanismos de evaluación del desempeño docente y promete, además, hacer efectivo el ingreso al sistema educativo a través del examen de oposición y enfatiza, que si bien, es una reforma cupular, “la principal diferencia con las anteriores es que se generarán las condiciones para que, desde el gobierno, se pueda conducir el trabajo de los maestros de manera más racional y eficiente” (Fernández Marfil, 2015, p. 9).

De acuerdo con Vargas Rivera, (2015), con estas reformas implementadas en el periodo gubernamental de Peña Nieto, se pretende:

- a) Fortalecer la autonomía de las escuelas.
- b) Elevar el mérito a principio básico de la educación.
- c) Modificar el comportamiento de los maestros, lo cual solo podrá hacerse mediante la evaluación como eje central de la reforma.

Esta reforma fue aprobada en diciembre de 2012 por el Congreso de la Unión y dos meses más tarde, fue avalada por alrededor de 20 congresos estatales. Lo que, de acuerdo con la normatividad establecida, esto le dio carácter de una Reforma aprobada a nivel nacional y de carácter constitucional.

Coincidimos con Fernández Marfil (2015) cuando señala que esta reforma crea las condiciones para que se pueda actuar en ella directamente desde el gobierno. Esto se debe, a que para darle fuerza a esta reforma “educativa”, fueron reformados los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En los párrafos siguientes se explican las facultades constitucionales otorgadas a las instancias responsables de llevar a cabo la reforma educativa del 2012 y 2013.

Reforma al Artículo 3º Constitucional y sus implicaciones

El artículo 3º Constitucional fue reformado en su fracción III, agregándole un párrafo, el cual señala

[...] Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan.

La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º).

También fue adicionada la fracción IX, la cual consigna que, para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El INEE será un organismo

público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

Además de reformarse el Artículo 3º Constitucional, fue reformada la que hasta entonces fue considerada su ley reglamentaria: La Ley General de Educación. Pero además de reformarse esta ley, fueron creadas otras dos leyes, a las cuales se les denominaron “Leyes Secundarias”. Dichas leyes secundarias del Artículo 3º constitucional, son desde entonces:

- a) La Ley General de Educación (LGE);
- b) La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y
- c) La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE)

Reforma al Artículo 73 Constitucional

Además del Artículo 3º Constitucional, también se reformó el 73, en su fracción XXV, quedando de la siguiente manera:

Artículo 73. El Congreso tiene facultad:

Fracc. XXV. Para establecer el servicio profesional docente en términos del Artículo 3o. de esta Constitución [...].

Simultáneo a las reformas de los Artículos 3º y 73 Constitucionales y el decreto de las leyes secundarias ya citadas, también fueron creados dos organismos nacionales:

- a) El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) y
- b) El Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE)

¿Cómo repercute este abanico de políticas en la escuela?

Las reformas educativas –sobre todo las planteadas en el 2012-2013- han tenido graves repercusiones en el funcionamiento de las escuelas. Debido a que las reformas al Artículo 3º Constitucional, la Reforma a la Ley General de Educación, así como la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, plantean la obligatoriedad de una evaluación sistemática y constante para los maestros, y dependiendo del resultado de dichas evaluaciones, los maestros podrán ser despedidos o cambiados de clave -con su consecuente degradación salarial-, en varias entidades del país se han presentado resistencias y oposiciones a dicha reforma. Los maestros argumentan que la evaluación es punitiva y coercitiva y que el derecho que se tenía a su plaza de trabajo ha quedado en el vacío.

Esto ha tenido graves repercusiones, pues se advierte en el docente de educación básica gran incertidumbre por el hecho de tener que enfrentar las evaluaciones periódicas, por el sostenimiento de su empleo y las implicaciones que ello acarrea.

Las escuelas, ante la inevitable rotación de personal han tenido complicaciones para elaborar planes de desarrollo institucional a mediano y largo plazo; los maestros se sienten desmotivados, inseguros.

En concreto, mientras no se observen las consecuencias concretas de esta reforma, la escuela y el docente seguirán viviendo un estado de crisis emocional, un alto estrés; un coraje reprimido por la impotencia de no sentirse escuchados ni atendidos.

Todo lo anterior, está generando un clima laboral en la generalidad de las escuelas del nivel básico, cuyos objetivos planteados en su reforma se perciben difíciles de lograr.

Retos que plantean las políticas educativas a las instituciones educativas y a los profesores

En los últimos años, en México, hemos sido testigos de una serie de reformas educativas, que si bien, algunas de ellas habían sido formuladas desde hace por lo menos 30 años, su implementación había sido de carácter incremental, de tal forma que las estrategias se convirtieron en parte de un continuo, cuya apariencia parecía inofensiva.

La evidencia muestra que no era así; el magisterio cautivo en las aulas, atendiendo en la medida de sus posibilidades las problemáticas educativas y sociales, además acostumbrado a que las fuerzas externas resolvieran, no se dio tiempo para analizar a profundidad las implicaciones que traían consigo las políticas educativas. Su reacción fue tardía, su capacidad profesional se había puesto en tela de juicio, desde el punto de vista de los “expertos” no cubría el perfil ni estaba a la par que sus iguales en otros países del mundo, principalmente aquellos que forman parte de la OCDE. Había que evaluarlo. Esta acción muestra que una de las asunciones de quienes dirigen el país era “los maestros están mal preparados” razón por la que la calidad de la educación es baja, sin embargo, las evaluaciones realizadas al magisterio demuestran que los maestros han realizado su tarea.

Las investigaciones presentadas en este libro son evidencia de que los profesionales de la educación todos los días realizan acciones para atender el cúmulo de tareas que tienen tanto a nivel institucional como de aula; así, por ejemplo, podemos ver que todos los centros educativos a diario ponen en práctica estrategias para prevenir la violencia escolar, establecer una cultura de la paz, instaurar acuerdos con diferentes actores en la búsqueda de soluciones para este problema que se ha vuelto un llamado de auxilio constante.

En este mismo sentido se promueven la práctica de los valores morales y éticos que respondan a las características de una sociedad anclada en el respeto y la solidaridad. El magisterio atiende en sus aulas a estudiantes con discapacidad, los integra e incluye en las actividades escolares, promueve el respeto a la diversidad, la igualdad entre hombres y mujeres. Los colectivos docentes, de manera constante,

toman decisiones que contribuyan a la solución de los problemas que les aquejan, se esfuerzan en el cumplimiento de la responsabilidad social que se les ha conferido y trabajan para lograr la eficacia y la eficiencia en los procesos educativos, para lograr mejores resultados académicos, se ocupan de los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, previenen todos los días el fracaso escolar y la deserción y/o abandono que trae consigo.

Asumen que un factor importante en la vida académica es la formación y actualización, de tal forma que buscan alternativas que les ayuden a ser mejores maestros y directivos. Estos son solamente algunos de los retos que los centros escolares y los profesores enfrentan en su quehacer diario.

Las investigaciones evidencian que los colectivos docentes trabajan con responsabilidad, que tienen alternativas de solución, pero que hay ámbitos que les queda demasiado lejos, por lo tanto, no les corresponde solucionar, serán otros actores los que deberán asumir el compromiso y la responsabilidad que su cargo les demanda. Algunos ejemplos serían el presupuesto que se destina para educación, la infraestructura física y tecnológica, mejores salarios [...]

Los retos que tienen frente a sí los profesores son varios, entre los que están lograr la credibilidad y el reconocimiento sociales, asimismo, explicar que las causas de los bajos resultados en los exámenes no son sólo su responsabilidad, demostrar que la docencia sí es un campo de especialistas y formarse no sólo académicamente sino también políticamente.

Las instituciones educativas públicas tendrán que buscar estrategias para seguirse conservando con este status, necesitarán desarrollar tácticas para comunicar a la sociedad todo lo que se realiza en ellas, los problemas que se atienden, las decisiones que se toman, los compromisos que se asumen. Deberán tomar el marco de las políticas educativas como referencia para explotar más la dimensión cualitativa de la calidad de la educación.

Reflexiones

Los autores coinciden en señalar que una de las etapas más difíciles de lograr en el ciclo de las políticas públicas es la implementación, debido a que existen una serie de puntos de decisión, donde participan un conjunto de actores, los que no siempre están de acuerdo con las políticas diseñadas, siguiendo estrategias para frenarlas, modificarlas o bien llevarlas al fracaso. La última reforma educativa en México es una muestra de estas dificultades. El magisterio ha mostrado, en todo tiempo su rechazo hacia ella, algunos lo han hecho de forma abierta, manifestándose públicamente, resistiendo los embates del gobierno, otros la rechazan desde las aulas, siguiendo cursos de acción que están enclavados en las estrategias de enseñanza, en el desacato a los enfoques planteados en planes y programas de estudio. Se podría decir que el magisterio en su conjunto ha asumido el discurso de la calidad de la educación, pero cada uno tiene su propio concepto y se han perdido o desdibujado los límites entre la dimensión cualitativa y cuantitativa de este constructo.

Los trabajos de investigación que se presentan en este libro muestran el compromiso y la responsabilidad de los profesionales de la educación, quienes no obstante de ser sujetos a múltiples presiones, descréditos y acusaciones, realizan su trabajo y cumplen en las aulas desempeñándolo con entereza, pero sobre todo con calidad y mostrando que su compromiso no es con un gobierno, sino con la sociedad y en particular con la niñez y la juventud. Asimismo, expresan que la docencia y la investigación son dos campos que unidos potencian la transformación educativa. No son profesionales de la educación que estén en la espera de recibir la evaluación externa y las estrategias de los expertos para actuar.

Dudamos que la incertidumbre, el miedo y la inflexibilidad sean las estrategias adecuadas para lograr el propósito de mejorar la calidad de la educación de este país, creemos que mientras los gobernantes de este país no consideren al magisterio como un actor con conocimiento, capacidad de pensamiento y de propuesta, las políticas educativas seguirán teniendo problemas en su implementación.

Conclusión

Este libro se está terminando de escribir cuando en varias entidades del país se están realizando movilizaciones multitudinarias que muestran su total rechazo a la reforma educativa implementada por el gobierno de Peña Nieto. Específicamente a aquella parte que se le dio carácter constitucional a partir de la reforma al Artículo 3º Constitucional: la Ley General de Educación (LGE); la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LINEE) y la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD). Las confrontaciones entre los maestros y los aparatos de represión policiaca del Estado (Ejército, Policía Federal y policías municipales, entre otras) han dejado una estela de muertos, heridos, desaparecidos y presos, tanto de la población civil como de los propios docentes.

El movimiento de rechazo a la reforma educativa que originariamente iniciara con los maestros mexicanos, se ha ido impregnando de simpatizantes de grupos de lucha social, de padres de familia, estudiantes de las instituciones de educación superior, incluso de partidos políticos.

Otros profesionistas que se han ido uniendo paulatinamente a este movimiento, es el de los médicos pertenecientes al sector de la salud pública. No es poco probable que a la protesta se vayan sumando otros trabajadores de diferentes sectores que se han sentido perjudicados en sus derechos laborales por otras reformas, tales como la energética, la de telecomunicaciones y otras.

El gobierno se ve presionado entre dos partes: por un lado, los trabajadores afectados y por la otra, los organismos públicos privados, tanto nacionales como internacionales con tendencias esencialmente neoliberales, entre los que destaca la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Lo anterior confirma lo que varios autores aquí abordados señalan en cuanto a la complejidad en la implementación y aplicación de las políticas públicas. Específicamente en dos aspectos:

- a) En la elaboración de las políticas públicas intervienen no solo el sector público, sino también el sector privado y la sociedad, aunque, a nuestro criterio, ésta en menor parte, ya que la sociedad no se percibe con la

organización suficiente para realizar participaciones adecuadamente elaboradas.

- b) En las políticas públicas existen sectores que tienen mayor peso y fortaleza y defienden con sus amplios recursos y redes generadas que se diseñen e implementen aquellas que son de su interés y que sean aplicadas en los tiempos y con las tendencias que fortalezcan sus intereses. Es el caso de los organismos financieros internacionales y nacionales, entre los cuales sobresale la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y organismos afines.
- c) En la elaboración de las políticas públicas, cada vez, los organismos privados van tomando mayor peso y se advierte su idea de que en este proceso de elaboración e implementación, participen más los sectores privados y públicos, pero se promueve una menor intervención del gobierno. Es decir, se quiere un diseño de políticas públicas y un gobierno con menos Estado.

Lo que sí nos queda claro, es que el magisterio es un gremio altamente politizado que se enfrenta a una nueva política educativa que está cimbrando sus intereses, su trabajo, sus proyectos. Es obvio que es una política en la cual no fue tomado en cuenta, por ello, los autores de este capítulo pensamos en concordancia, con los referentes teóricos citados y con nuestra propia experiencia, que esta reforma está destinada al fracaso, pues no cuenta con el apoyo de los principales ejecutores de ella: los docentes mexicanos.

Este libro forma parte de la colección “La investigación educativa regional: Hacia la consolidación del campo de conocimiento científico”, corresponde al Tomo cinco, denominado “Políticas públicas en educación. Su implementación”.

El nombre de este libro obedece a que el conjunto de trabajos de investigación que lo conforman dan cuenta de los avances y las dificultades que se advierten en la implementación de las políticas públicas diseñadas para la educación. Está integrado por nueve capítulos, cada uno de ellos plantea una temática que se inscribe dentro de la implementación de políticas educativas y los resultados obtenidos. A partir de los

resultados los autores realizan algunas inferencias, críticas y/o propuestas para reorientar el curso de las mismas.

El primer capítulo hace un recorrido por el campo de las políticas públicas, analiza algunas implementadas durante los últimos sexenios y las dificultades que ha entrañado su desarrollo, particularmente para las instituciones educativas. Asimismo, plantea los retos que han de enfrentar tanto las instituciones como los profesores en el marco de la reforma educativa actual, señalando el compromiso asumido por el magisterio a pesar de las descalificaciones de las que ha sido objeto.

Los capítulos II, III y IV, abordan la temática sobre la importancia del liderazgo directivo en los centros escolares y en el logro de mejores resultados académicos. Indagan sobre las condiciones que imperan en la toma de decisiones y qué tanto influye en ellas, cómo se construye el liderazgo en contextos poco favorecidos y qué tanto influye el género en la cultura organizacional de los centros educativos y el trabajo en equipo.

En el capítulo V se revisa un conjunto de documentos de política educativa con la finalidad de identificar cuál ha sido el recorrido que se ha seguido en la política educativa “calidad de la educación”, encontrando que se han ido adicionando partes que escasamente contribuyen a su mejora.

El capítulo VI indaga sobre la eficacia y la eficiencia en la gestión de las escuelas de educación básica, concluyendo que las escuelas con resultados Altos, en Consejo Técnico Escolar (CTE) identifican los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y se atienden las fortalezas y debilidades del proceso educativo de cada alumno; su profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.

El capítulo VII discute el concepto de abandono escolar, identificando diferentes variables o dimensiones que apoyaron en la construcción de instrumentos para identificar las causas que lo están provocando.

El capítulo VIII aborda el tema de la prevención de la violencia donde se encontró que las instituciones deben contar con programas para detectar la violencia, trabajar y encaminar acciones que promuevan la paz, destinar recursos para atender la problemática e intervenir de manera oportuna, mejorar el diálogo, buscar la

negociación y emprender una serie de acciones que logren concientizar a los agresores, buscando fortalecer la educación para la paz.

El capítulo IX analiza las políticas públicas que se han diseñado e implementado en torno a la atención a personas con trastorno del espectro autista, para lo que se realiza un recorrido por las políticas implementadas en México durante diferentes períodos, haciendo una comparación con las que se han desarrollado en otros países. Se busca aportar información para hacer notar la necesidad de formar docentes que puedan atender este tipo de necesidad.

Todos los trabajos muestran el interés de parte de los profesionales de la educación por comprender y atender los problemas que aquejan a las instituciones educativas, además de generar conocimiento en el ámbito educativo.

Referencias

- Aguilar, V. Luis, F. (2007). *El aporte de la política pública y la NGP a la gobernanza*. XII Congresos Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. Santo Domingo, República Dominicana. 30 de octubre al 02 de noviembre de 2007).
- Fernández Marfil, Luis (2015). *La Reforma Educativa y la Gobernanza*. Diplomado en Gobernanza. SNTE. 2015-2016.
- Ornelas, Carlos, (2012). *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México, Siglo Veintiuno.
- Vargas, Rivera Arlete (2015). *Gobernanza y Gestión pública. Diseño e implementación de políticas públicas*. Diplomado en Gobernanza. SNTE. 2015.

CAPÍTULO I

DECISIONES BAJO LA SOMBRA, UNA CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE DECISIÓN DIRECTIVO EN CONDICIONES DE INCERTIDUMBRE

Yaneth Soto Ruiz
Instituto ISPAME Durango, Dgo.
Miguel Navarro Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Este documento se orienta a desarrollar una caracterización de las decisiones directivas bajo condiciones de incertidumbre, destacando las características de dicho proceso y la tendencia final observada. Desde la técnica de encuesta, se aplicó un cuestionario a 150 profesores y 10 directores de escuelas primarias en la ciudad de Durango, Dgo. Los resultados permiten apreciar bajas percepciones del proceso de decisiones en condiciones de incertidumbre y se advierte la tendencia a disociar decisiones propias en incertidumbre con la ausencia de información.

Palabras clave: Toma de decisiones, incertidumbre, directivos.

I. Una aproximación a las decisiones bajo incertidumbre

II.

La presente indagación, la cual es parte de un trabajo más amplio, aborda el tipo de decisiones directivas que se realizan bajo ambientes inciertos, poco claros, plenos de incertidumbre y que determinan a un desempeño específico de los directores escolares, que bien puede acercarlos al éxito o al fracaso en sus decisiones. De acuerdo a Vélez (2001), las decisiones bajo incertidumbre son aquellas en las que no se puede asignar probabilidad de ocurrencia alguna de cualquier evento en la decisión, dado que no poseemos información; lo anterior se precisa para distinguir a las decisiones bajo riesgo, en las cuales se conoce el riesgo al que se enfrenta la decisión y puede computarse una probabilidad determinada de ocurrencia.

Decidir bajo condiciones de incertidumbre es apelar a la intuición directiva, a proceder hacia una línea de acción bajo la sombra, sin ver los factores incidentes, actuar a ciegas respecto de los hechos puntuales y la información verificable y bajo un

marco de saber experiencial, de reflexiva previa, de consideraciones intuitivas, de influencias culturales y del grupo al cual se pertenece y con el cual se comparten determinados marcos de acción (Rosado, 1991); es decir, las decisiones bajo incertidumbre no son del todo ocurrencias o decisiones hechas al “ahí se va”, sino que implican todo un procesamiento cognitivo (Khaneman y Tsversky, 2003), en el cual se incluyen los componentes ya citados: el saber previo, la experiencia cultural, la reflexiva sobre el comportamiento posible de los hechos, la influencia sobre el decisor de las creencias compartidas con las comunidades profesionales, entre otros.

Uno de los componentes subjetivos para la toma de decisiones directiva en condiciones de incertidumbre que requiere una atención específica es el de las emociones; tal como Herrera (2011) lo establece: “la toma de decisiones bajo condiciones de incertidumbre no está mediada solo por procesos cognitivos, sino que también las emociones tienen un papel importante en ellas” (p.1).

Para Damasio (1994), cuando el individuo se enfrenta a un proceso de toma de decisiones incierta, procede mentalmente a imaginar un resultado negativo en determinada opción, lo cual le provoca un sentimiento o emoción desagradable, esto conforma la teoría en toma de decisiones bajo incertidumbre denominada como “marcador somático”, entre más marcas somáticas de emociones desagradables se registren, se disminuye el número de opciones en la decisión bajo incertidumbre y esto ayuda a tomar la decisión final [...] vamos tomando una decisión incierta, por descartar “aquellos que no nos late”; a este proceso de descartación se le conoce como tarea de apuestas o *Iowa Gambling Task* (Márquez, et al, 2013; Bechara y Damasio, 2005; Maia & McClellan, 2004).

Independientemente del éxito o fracaso de una decisión tomada bajo condiciones de incertidumbre, se puede establecer para cada una de ellas, un mayor o menor procesamiento cognitivo de los elementos subjetivos considerados para la decisión, (NC de Kohan, 2008), de esta forma en el extremo más pobre de dicho procesamiento, estarán las decisiones bajo incertidumbre espontáneas y de ocurrencia y en el extremo de mayor procesamiento cognitivo estarán las decisiones bajo incertidumbre complejas; analizar cómo toman estas decisiones los directivos

escolares nos acerca a un conocimiento organizacional que puede ser aplicado en los procesos de mejora escolar en los sistemas educativos.

III. Implicaciones problemáticas de las decisiones directivas bajo incertidumbre en la escuela.

En el Programa de Escuelas de Calidad que se ha implementado en las escuelas primarias se incluyen varias aseveraciones acerca de cómo se da el proceso que genera ambientes de incertidumbre o conflictos laborales, destacando que

Cuando el profesor va a participar en la toma de decisiones de una escuela generalmente se tiene una reunión para discutir la forma de proceder [...] han sido observadas las maniobras por el poder, signos de las diferencias de status, influencia de grupos informales dentro del grupo general y un gran número de interacciones sociales que afectan los resultados en la toma de decisiones (SEP 2005, p. 57).

En las escuelas primarias existen múltiples problemas y conflictos que se tienen que resolver a corto, mediano o largo plazo, por ejemplo un problema muy común es la resistencia de varios docentes en las reuniones de Consejo Técnico Escolar donde se ventilan diversas necesidades, a las que es difícil darles solución, porque muchas de las veces se realizan con poca planeación o improvisadamente, además los docentes tienen aspiraciones, capacidades y motivaciones diversas, impidiendo el avance en la toma de decisiones y generando sobre las mismas, ambientes y propuestas inciertas.

IV. Algunos antecedentes de investigación

Reeves y Burt (2006), realizaron una investigación con dieciséis directores de cuatro distritos escolares urbanos en un período de tres años, se profundizó en las experiencias reales de los directores que tratan de reformar los procesos de toma de decisiones de las escuelas. Los investigadores citados sugieren repensar por completo los roles de directivos y profesores en la toma de decisiones con el fin de

mejorar la calidad educativa. Este estudio demostró que los directores necesitan estar preparados y capacitados para la toma de decisiones en el ámbito educativo; muchas veces analizan situaciones conflictivas, pero no están muy seguros de qué manera intervenir.

En una investigación realizada por Noel, Slate, Stallone y Tejeda (2008), se trató de determinar los puntos de vista de directores y de maestros en escuelas secundarias acerca de la toma de decisiones basada en contextos específicos; este estudio determinó que concerniente a la implementación de la toma de decisiones, existen pruebas de que históricamente, los jefes han implementado técnicas autoritarias en el proceso decisorio porque no tienen deseos de compartir el control, en vez de involucrar personal de la escuela en un proceso de toma de decisiones colaborativas.

El estudio realizado por realizado por Drucker et al, (2002), acerca del comportamiento de los directores en su proceso de decisiones, pone de manifiesto las deficiencias que padecen en una u otra medida los grupos de directivos en materia de toma de decisiones: comportamiento real de los altos directivos durante las reuniones de toma de decisiones que no encaja con sus actitudes e indicaciones acerca de la actuación directiva eficaz; la diferencia que suele existir entre lo que los directores dicen y el modo en que se comportan ayuda a crear barreras para la sinceridad y la confianza, para la búsqueda eficaz de alternativas, para la innovación y para la flexibilidad.

No es posible derribar las barreras directivas en el proceso decisonal con meros ejercicios intelectuales. Los directivos necesitan información acerca de su comportamiento en su toma de decisiones y oportunidades para desarrollar una conciencia de sí mismos en la acción decisoria.

Finalmente, Moreno y Alameda (2012) estudiaron en su investigación los sesgos cognitivos en la toma de decisiones bajo condiciones de incertidumbre y lo hicieron no con directivos o líderes estratégicos, sino que lo hicieron con pacientes de Alzheimer, para ejemplificar cómo se dan las decisiones ciegas, con vacíos, olvidos y pérdidas de información causadas por la enfermedad; es decir, con situación de incertidumbre, -lo cual es equivalente a un directivo decidiendo también a ciegas, es decir, en situación incierta-; los resultados permitieron apreciar que el proceso de toma

de decisiones en ambiente de incertidumbre de los pacientes fue sensible a las pérdidas, que se encontró un nivel de consistencia bajo; es decir, una influencia orientada hacia las decisiones inmediatas y la correspondiente predominancia de estrategias de elección aleatorias.

V. Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas de investigación orientaron la presente indagatoria:

- a) ¿Qué características presentan las decisiones directivas en ambientes de incertidumbre en las escuelas primarias parte del estudio?
- b) ¿Qué tendencia se registra en las percepciones respecto a la toma de decisiones directiva en ambientes de incertidumbre en la escuela primaria, desde la perspectiva de profesores y directores?

VI. Metodología

La metodología que se utilizó para la realización del presente trabajo fue bajo la perspectiva cuantitativa, la cual de acuerdo con Bisquerra (2004), utiliza preferentemente el método hipotético deductivo, de acuerdo a este método, se enfatizó la segmentación de los objetos de estudio en variables e ítems; la medición de estos resultó en datos que luego se concentraron y analizaron a fin de someter a prueba las hipótesis de la investigación; por ello, a esta metodología se le denomina hipotética deductiva (Barraza, 2006).

En el desarrollo de la investigación se utilizó la técnica de encuesta, (Santesmases, 1997), con un diseño no experimental, aplicando como instrumento de investigación a un cuestionario de 82 ítems, el cual obtuvo una confiabilidad alpha de .88.

Los participantes fueron 150 profesores y 10 directores de educación primaria; el análisis de los datos se constituyó de pruebas descriptivas e inferenciales; se hace un recorte del tratamiento de t de student sobre los ítems de una de las dimensiones del cuestionario para contestar las preguntas de investigación.

VII. Resultados

El análisis de contrastación en los puntajes asignados a través de la prueba de t de student con valor de significación estadística, nos indica que en general los directores no perciben valores altos de incertidumbre en su proceso de decisiones; lo que menos se admite es el desconocimiento de hacia quien o para que se trabaja, ($t = -20.21$), la decisión se fundamenta en datos poco confiables ($t = -19.01$), se parte de información obsoleta (-18.2), se percibe un alto nivel de incertidumbre por desconocimiento de información ($t = -17.17$) y en la decisión se presenta inexistencia de datos ($t = -16.39$), el director realiza interpretaciones erróneas de la información antes de decidir ($T = -15.76$).

Los ítems respecto a la percepción de incertidumbre en el proceso de decisiones directivas, que aun cuando son reprobatorios, no lo son en un grado sumo y son: se aprecia un bajo nivel de incertidumbre ($T = -2.45$), las decisiones tienen un carácter innovador ante los ambientes de incertidumbre y poca información ($t = -4.67$), considera impulsos momentáneos, emociones y sentimientos ($T = -5.62$), los cambios económicos y políticos se perciben como factores de riesgo en las decisiones ($T = -6.15$), se percibe una toma de decisiones autónoma y emprendedora en condiciones de poca información ($T = -8.12$) y finalmente, El director se resiste a tomar decisiones en aspectos poco conocidos o inciertos ($T = -8.33$).

Lo que puede concluirse desde estos resultados es que los directivos escolares no perciben su toma de decisiones en ambientes de incertidumbre asociada a falta de datos e información, se advierte la tendencia de los encuestados a asignar puntajes más bajos cuando se les pregunta si se decide con información incierta, obsoleta o se desconoce ésta, se registra como una tendencia manifiesta el que los profesores y directivos se resisten a admitir procesos decisionales propios en condiciones de incertidumbre, no perciben equivocaciones en la interpretación de la información al decidir, los resultados son consistentes con los planteamientos de Kahneman y Tversky (2003), respecto de la aversión de los directivos hacia los riesgos y a las decisiones bajo incertidumbre.

Esta conclusión está relacionada al resultado de la percepción de altos niveles de incertidumbre ($t=-17.17$), moderada o intermedia ($t=-11.14$) y bajo nivel de incertidumbre ($T= -2.45$); si comparamos con los resultados de dos ítems de contraste: Toma decisiones con suficientes elementos de información y análisis ($t= 1.96$) y establece un análisis lógico de la situación y después decide ($t= 1.39$), se registra un valor escasamente aprobatorio en el límite y el otro es no aprobatorio, por lo cual, se percibe escasamente que el proceso de decisiones se sitúa en el ámbito de la certidumbre pero no se percibe que se decide en espacios de incertidumbre.

Será necesario profundizar en posteriores estudios para triangular estos resultados desde diversos enfoques.

Tabla No. 1

Valores de prueba de *t* de Student, para los ítems de la dimensión: decisiones bajo ambiente de incertidumbre

No.	Ítem	Calificación Estándar	Media aritmética	Error estándar	T de student
1	Establece un análisis lógico de la situación y después decide.	3.5	3.6125	.08411	1.33
2	Al decidir, considera sus impulsos momentáneos, sus emociones o sentimientos.	3.5	2.9188	.10339	-5.62
3	El director se resiste a tomar decisiones en aspectos poco conocidos o inciertos.	3.5	2.7375	.09150	-8.33
4	El director decide en un ambiente que presenta de manera constante causas confusas y complicadas en los problemas sobre los que se decide.	3.5	2.4313	.08347	-12.80
5	La escuela presenta constantemente un ambiente de incertidumbre institucional.	3.5	2.2625	.08754	-14.13
6	El director decide aún y cuando se perciben dudas y desconocimiento respecto de con quién se compete.	3.5	2.5063	.09172	-10.83
7	El proceso de toma de decisiones directivas es incierto y se desconoce para quien trabaja la escuela primaria. Es decir, cuál es su mercado.	3.5	1.8625	.08102	-20.21
8	El proceso de toma de decisiones directivas es incierto con relación al tipo de tecnologías que se deben adoptar para el ambiente educativo.	3.5	2.0500	.09033	-16.05
9	En el proceso de toma de decisiones directivas, se aprecia un bajo nivel de incertidumbre. es decir, se conoce toda la información, no hay dudas, etc.	3.5	3.2813	.08918	-2.45

Continúa...

Continuación.

No.	Ítem	Calificación Estándar	Media aritmética	Error estándar	T de student
10	En el proceso de toma de decisiones directivas se percibe un nivel de incertidumbre moderada o intermedia, es decir, la información se conoce a medias, hay algunas dudas, etc.	3.5	2.5375	.08637	-11.14
11	En el proceso de toma de decisiones directivas se percibe un alto nivel de incertidumbre, es decir, hay un total desconocimiento de información, todo es incierto, etc.	3.5	1.9625	.08950	-17-17
12	En el proceso de decidir, se presenta inexistencia de datos, es decir la información no tiene precisiones numéricas.	3.5	2.0438	.08882	-16.39
13	En el proceso de toma de decisiones directivas los datos que se presentan son usados a conveniencia del decisor, es decir, se le da un sesgo a los datos.	3.5	2.1250	.09075	-15.15
14	Los cambios económicos y políticos que afectan a la escuela primaria, son factores de riesgo en la toma de decisiones directivas.	3.5	2.5313	.15735	-6.15
15	En el proceso de toma de decisiones directivas es frecuente observar que el director realiza interpretaciones erróneas de la información antes de decidir.	3.5	2.1250	.08721	-15.76
16	El proceso de toma de decisiones directivas parte de información obsoleta, siendo dichas decisiones afectadas.	3.5	1.9375	.08582	-18.2
17	El proceso de toma de decisiones directivas se fundamenta en datos poco confiables o fuentes no autorizadas de información.	3.5	1.8438	.08712	-19.01
18	El director toma decisiones de forma autónoma y emprendedora, pese a las condiciones de poca información y de ambiente incierto.	3.5	2.7438	.09310	-8.12
19	El director toma decisiones de forma intuitiva ante la opción de no decidir.	3.5	2.3625	.08709	-13.06
20	La toma de decisiones directiva tiene un carácter innovador ante los ambientes de incertidumbre y poca información.	3.5	3.1000	.08560	-4.67
21	La toma de decisiones directiva se hace de forma conservadora y tradicional; decidiendo sobre lo más seguro.	3.5	2.9375	.08941	-6.29
22	Toma decisiones con suficientes elementos de información y análisis.	3.5	3.6625	.08265	1.96
23	En el proceso de toma de decisiones directivas se percibe un nivel de incertidumbre moderada o intermedia.	3.5	2.5375	.08637	-11.14

Referencias

- Barraza, Macías Arturo. *La encuesta: ¿Método o técnica? INED. No. 5 Septiembre de 2006. Universidad Pedagógica de Durango.*
- Bechara, A., & Damasio A. R. (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior*, 52, 336–372.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Putnam (Grosset Books).
- Druker, P., Hammond, J., Keeney, R., Raiffa, H., Etzioni, A., Argyris, C., Striker, P. y Hayashi, A. (2002). *La toma de decisiones*. España. Ed. Deusto.
- Herrera, M. (2011). Bulimia nervosa: emotions and making decisions. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 4,2, pp.88-95.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2003). Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics. Source: *The American Economic Review*, Vol. 93, No. 5 (Dec., 2003), pp. 1449-1475 Published by: American Economic Association
Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3132137>
- Maia, T. V., & McClelland, J. L. (2004). A reexamination of the evidence for the somatic marker hypothesis: What participants really know in the Iowa gambling task. *PNAS*, 101(45), 16075-16080.
- Márquez, M.R. Salguero, P. Paíno, S. Alameda, J.R. (2013). La hipótesis del Marcador Somático y su nivel de incidencia en el proceso de toma de Decisiones. En: *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, Vol. 18 nº 1, pp. 17-36
- Moreno, A. Alameda J.R. (2012). Mecanismos cognitivos en la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre. Un estudio con pacientes con demencia tipo Alzheimer en: *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 2012, Vol. 2, Nº 2 (Págs. 67-76).
- NC de Kohan, (2008). Sesgos cognitivos en la toma de decisiones. En: *International Journal of Psychological Research* 1, 1, 68-73.

- Noel, Cindi; Slate, John R.; Brown, Michelle Stallone; Tejeda-Delgado, Carmen (2008). Site-Based Decision-Making: Views from Secondary School Personnel. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, v2 n1 p50-61 Fall 2008.
- Reeves, P. Burt. W. (2006). Challenges in Data-based Decision-making: Voices from Principals. En: educational HORIZONS Fall 2006
- Rosado, M.A.(1991). *La influencia del grupo en la toma de decisiones personales en una situación de incertidumbre*. Tesis de Maestría Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Santesmases M. D. (1997). Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados. Madrid: Ediciones Pirámide
- SEP (2005). Escuelas de Calidad para Fortalecer el liderazgo directivo. Módulo de apoyo. Durango. México.
- Vélez I. (2001). Decisiones bajo incertidumbre, CEJA, Bogotá.

CAPÍTULO II

LIDERAZGO EN CONSTRUCCIÓN... ¿O EN EVOLUCIÓN?

Araceli Esparza Reyes

Sector Educativo No. 02 de Educación Primaria Estatal

Resumen

El estudio de investigación que a continuación se presenta, en su arranque y primeros acercamientos al campo de estudio, refiere la necesidad de la investigadora por esclarecer la forma en que los liderazgos directivos se construyen y/o evolucionan en contextos adversos en un ambiente educativo poco favorecedor al desarrollo efectivo de un liderazgo que vaya en consonancia con las nuevas reformas educativas, que le exigen al (la) director(a) de escuela, asumir actitudes y labores consonantes a las metas que el actual sistema educativo se propone, específicamente, al hecho de generar la autonomía escolar para tomar decisiones coherentes a la necesidad de aprender y de enseñar en forma efectiva, de estudiantes y profesores, respectivamente.

Palabras clave: Liderazgo, directores(as), autonomía

Antecedentes

En los tiempos que hoy se viven, han sido advertidos procesos de contexto escolar tan cambiantes, que obligan a los actores educativos, -principalmente a quienes dirigen centros-, a desarrollar o evolucionar su accionar cotidiano. El ambiente directivo que se desenvuelve en escuelas de educación básica, -en este caso-, de educación primaria, está envuelto en incertidumbres que ofrecen a sus dirigentes, panoramas a veces increíbles e imposibles de abarcar con las posibilidades que posee.

Así es como se han observado de manera cercana, situaciones de directivos en desventaja porque han de enfrentar contextos donde encuentran: a) Que deben dirigir el centro y al mismo tiempo atender un grupo de estudiantes bastante numeroso y en condiciones verdaderamente difíciles (espacio áulico sin paredes); b) Colectivos docentes en situaciones aparentemente en desventaja, porque aún se encuentran cursando su formación profesional; c) Contextos socioeconómicos muy bajos en la población que se atiende; d) Centros poblacionales en donde predomina la delincuencia y el afán por hacerse de “dinero rápido”; e) Además de casos sospechosos de usar drogas por parte de algunas madres y padres de familia.

Baja participación de padres en los temas de aprovechamiento de sus hijos

Todos los grupos, de manera provisional -mientras se termina de construir el edificio escolar- están laborando en espacios sumamente reducidos, sin ventilación y con muy poco mobiliario. El centro escolar, en la asignación de recursos humanos y construcción del edificio, depende directamente de una organización social, aunque está en el padrón de escuelas pertenecientes a un sector educativo.

Por otro lado, puede observarse a un colectivo ávido de aprender, que participa activamente y de manera dispuesta en las reuniones de consejos técnicos escolares, que propone y busca alternativas; así como a una directora interesada en la problemática de todo el centro y también de manera particular en cada uno de los estudiantes de todo el centro.

Justificación

El caso ha sido elegido desde el sector educativo a que pertenece la escuela, a partir de reconocer que después de haberse entregado su clave (escuela de nueva creación, que pertenece a una organización social, no fundada por la Secretaría de Educación), se han obtenido bajos resultados en lectura.

En el colectivo que comenzó a visitarse de manera esporádica, en momentos de ejecución de los consejos técnicos escolares pudo apreciarse una necesidad latente por aprender y solucionar conflictos cognitivos que se traduzcan en mejoras a la hora de diseñar estrategias de enseñanza; esto, de primer momento llamó la atención, por manifestar el deseo de saber/conocer a través de su portavoz: la directora. Así, estas necesidades de preparación y conocimiento para la profesión, han sido resaltadas en el estudio investigativo realizado por Esparza 2009, referente a las necesidades de formación que requieren los directivos, mostrando las temáticas más diversas y hasta divergentes entre sí.

Cabe aquí mencionar la inquietud de si como lo dice Isaacs, (2005, citado por Esparza, 2009), dada la diversidad de contextos escolares, el directivo habrá de recibir una formación con exclusividad al centro donde se opera; por ese camino de

incertidumbre y conjeturas conceptuales, se ha de transitar para identificar si el liderazgo se construye, evoluciona o se impone desde un sistema ávido por enseñar y progresar.

Como sector educativo, se ha vislumbrado la posibilidad de intervenir mediante un proceso investigativo que lleve a comprender y porqué no, desarrollar un nuevo concepto de liderazgo, el que requieren los directores de centros escolares que luchan por su autonomía, en la plena intención de socializar los resultados y generar medidas de intervención en otros espacios escolares, con otros agentes directivos, en situaciones menos adversas.

Con este panorama descrito, y en la medida en que se va acercando al fenómeno, pueden anunciarse las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo se construyen los liderazgos?
- b) ¿Hacia dónde evolucionan?
- c) ¿Qué tipo de liderazgo requiere un directivo?
- d) ¿Cómo se dirigen los directivos en sus colectivos escolares?
- e) ¿Qué hace una directora en su escuela, para mejorar los resultados de aprendizaje?
- f) ¿Cuál ha sido la transición que en teoría y en práctica existe sobre el liderazgo desde que la Secretaría de Educación concibió al directivo como un líder, y antes de ello?
- g) ¿Cuál es la consonancia entre El Programa Escuelas de Calidad (PEC), lo que a través del tiempo ha apostado al director y cuál es la transición que se ha logrado a través de los consejos técnicos escolares que le apuestan a la autonomía en la gestión escolar?
- h) ¿Qué tipo de liderazgo requieren los centros escolares para generar su autonomía en la mejora del aprendizaje?
- i) ¿Son las mismas necesidades profesionales del directivo desde hace diez años?

Problema de estudio

El problema de estudio, va tomando forma con las preguntas que antecieron y la situación que se describe en la parte de los antecedentes y la justificación. Además de mencionar que predomina en la actualidad una serie de exigencias directivas cuyo origen data en las decisiones y urgencias del medio en que se pretende alcanzar mejoras a los resultados educativos, particularmente en el sistema de educación básica donde se han venido presentando reformas que obedecen a fijar la mirada en los logros escolares de los estudiantes, calificados a partir de la aplicación de pruebas de tipo estandarizado; sin embargo, los ambientes de las escuelas se manifiestan de manera distinta a las condiciones mínimas de donde se espera partir para enseñar, encontrándose por contraparte contextos sumamente adversos para desempeñar funciones directivas que se apeguen a poner en práctica estrategias idóneas y recomendadas, a veces exigidas desde las figuras supervisoras por encomienda del sistema educativo. Surgen entonces como pregunta principal a enfocar, la siguiente:

¿Cómo se construye o evoluciona un liderazgo en situaciones adversas?

A esta pregunta, le corresponde un propósito general que se define como sigue:

“Describir un proceso de construcción y/o evolución de liderazgo directivo en situaciones adversas, para definir el tipo que se debe implementar en escuelas de educación básica con menos adversidades”.

Objetivos auxiliares

- a) Conocer la forma en que se construye un liderazgo y hacia qué tipo evoluciona.
- b) Conocer formas de dirigir centros escolares en situaciones adversas
- c) Analizar la influencia de factores del entorno en el desarrollo de liderazgo.

- d) Reflexionar respecto al tipo de liderazgo que conduce a promover la autonomía escolar para mejorar el aprendizaje.

Metodología

La fenomenología echa mano de la descripción de lo que aparece. El centro de la fenomenología y su objeto principal son las esencias, por ello ha sido elegida esta forma de acercamiento al objeto de estudio, intentando ir al fenómeno para “desde él”, “saber de él”, pretendiendo con ello entender la vida de la persona motivo de la investigación, en función de su relación con otros, donde acopia y hace vivenciales sus valores, creencias y costumbres cotidianas (Moustakas, 1994).

Con el método que se va implementando, hace gala el afán de encontrar la esencia presente en acciones, palabras o frases que orientan acerca del tipo de liderazgo que ha de desempeñar un directivo para enaltecer y practicar una autonomía escolar tendiente a fortalecer y/o mejorar los resultados escolares de su centro escolar; esto, aunque suene repetitivo, en situaciones adversas.

Como técnica de investigación, se llevará a cabo la observación directa, con la atribución de una función heurística (dar significación a la información recogida paso a paso) (Aragón, 2010).

Diseño secuencial, estudio de manifestaciones momentáneas, para analizar su estabilidad

Por la naturaleza ideográfica de la observación, el foco de atención será una persona.

Instrumento

Sistema narrativo (descripción detallada y amplia), registro anecdótico o técnica de los incidentes críticos:

sistemas restringidos, en el que se registra un segmento específico de la realidad, definido previamente y guiado por un marco teórico. Consiste en tomar

nota, lo más pronto posible después de que ha sucedido, de los incidentes críticos, es decir, de las palabras significativas que han sucedido en las situaciones concretas y realizando todo con el mayor cuidado para no recoger más que los hechos exactos, sin dar entrada a opiniones o juicios (Aragón, 2010, p. 07).

Instrumentos: guión de observación con notas de campo (descriptivas de personas y acciones, interpretativas de acciones y situaciones). Razón por la cual, el sistema que se utiliza para extraer datos, es el sistema abierto, considerando que éste permite extraer categorías a partir de los datos obtenidos. Los límites para el periodo de la observación, son el tiempo y el acontecimiento (comportamiento de la directora, durante ese periodo), al señalar que serán observaciones de dos a tres horas aproximadamente, porque en los primeros acercamientos, se empieza a involucrar a la investigadora, en la dinámica del consejo, de manera recurrente.

El modo de registrar y almacenar las observaciones, es el sistema narrativo, dado que no se presentarán categorías prefijadas, teniendo como propósito comprender el caso específico que se aborda, intentando llegar paulatinamente a las mismas.

Guión de observación

- a) Forma de conducirse en reuniones de cte con directores
- b) Forma de conducirse en reuniones de cte con docentes
- c) Expresión verbal. Preocupaciones, acciones que manifiesta.
- d) Acercamientos con padres de familia. Diálogos que establece
- e) Tiempos de observación: reuniones de consejos técnicos de zona escolar, con directores, y consejos técnicos de escuela (reuniones con docentes a su cargo). Serán acumuladas las observaciones de nueve reuniones en total, durante el presente año escolar. Las observaciones, iniciaron en agosto de 2015.

Discusión de resultados

Lo que ha ido apareciendo en las primeras observaciones realizadas, tiene que ver con la evidente necesidad de aprender de la directora, necesidad que transmite a los docentes a quienes guía y que se afianza en la experiencia de otros (compañeros directores de la zona escolar), así como en la búsqueda de ayuda para la atención a los alumnos(as) que están llegando por grandes cantidades, una vez que se ha corrido la voz de que falta poco para que se concluya la construcción del edificio escolar.

La intención que se tiene por ir avanzando en su consolidación como colectivo, a la par de la construcción de un espacio físico apropiado, queda manifiesto al establecer diálogos en donde la preocupación principal es la discusión y toma de decisiones relativas a considerar y mejorar los resultados escolares que se van advirtiendo de principio en los exámenes de diagnóstico que han sido aplicados al alumnado, a principios del presente año escolar. De esta manera, se va desarrollando la autonomía escolar que urge, desde los planes nacionales, sea aplicada para mejora de los aprendizajes en educación básica.

Resalta también, que el hecho de que la directora tenga un grupo a su cargo y venga desempeñándose así desde periodos atrás, le da autoridad para hablar de situaciones especiales y problemáticas específicas de aprendizaje que presentan los estudiantes de los diferentes grados, así, se aprecia en las intervenciones que hace y guía en los colegiados de escuela. También, en sus intervenciones lanza preguntas a los docentes a su cargo, mediante las cuáles intenta iniciar una conversación en que la prioridad temática son los estudiantes con dificultades de aprendizaje o de otra índole.

Referentes teóricos y empíricos

Desde finales de los años noventa, han proliferado textos cuyo origen en su mayoría proviene de España; en ellos, el tema del liderazgo de un (a) director (a) de escuela se enfoca en lo impostergable de hacer de ese líder de escuela, un líder académico cuya preocupación principal sean los aprendizajes de los alumnos y se presentan -

incluso- contrastes en el antes y el después de creencias sobre las mejores conceptualizaciones de las visiones del liderazgo (Casassus, 1997).

Las definiciones que van apareciendo se vinculan a características ideales para personas que laboran en contextos ideales, en donde solamente hay que manifestar la necesidad de elaborar un proyecto e inmediatamente se pone en marcha la primera acción, con esas ideas optimistas aparecen también textos que indican el nuevo concepto de la gestión escolar (Pozner, 1997), así como aquellos que llaman al directivo a ser estratégico (Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación, 2000).

De entonces a la fecha, se va transitando a la necesidad permanente de definir a aquellas escuelas que son eficaces cuando logran cumplir con la misión encomendada, en donde va sonando de manera insistente la palabra colaboración, asociada a normas y oportunidades de mejora continua y de formación permanente (Fullan, 2014), y en donde se espera del directivo la generación incluso de comunidades de aprendizaje, en el camino hacia la autonomía escolar, en el cual, la frase: “*no se termina de aprender*” es constante. Por aquí es donde conviene caminar en este estudio, dada la pregunta principal y la necesidad manifiesta de la directora, sujeto de estudio en este caso.

Finalmente, la connotación de liderazgo académico que se pretende impulsar desde autoridades educativas centrales, va siendo cuestionada, así como las multicitadas formas de ejercer el liderazgo desde perspectivas teóricas que aluden a conductas específicas para lograr el éxito escolar; porque si la noción de liderazgo en el caso de las escuelas, es quien guía e impulsa las tareas educativas que se llevan a cabo en ellas, con la capacidad de movilizar a los demás para que actúen eficientemente con el fin de conseguir los objetivos que, entre todos, han acordado ... (Antúnez, 2012)... ¿Hacia dónde hay que voltear la mirada para conseguirlo?

Referencias

Antúnez Marcos Serafín (2012). Una brújula para la dirección escolar. Ediciones SM. México, DF.

- Aragón Jiménez Virginia (2010), La observación en el ámbito educativo. Revista digital Innovación y experiencias educativas. Granada, España.
- Cassassus, Juan (1997). "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa" Santiago, Chile, 13-14 nov. Pp 14-27.
- Esparza Reyes Araceli (2009). Los directores(as) y su formación profesional. Tesis doctoral. Abril 2009.
- Fullan M. (2014). "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". En Monográfico. www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re3040600492.pdf.
- Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (2000). "Señas de identidad de la gestión educativa estratégica". En: Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. UNESCO. Buenos Aires. Pp 19-23
- Moustakas Clark (1994). Phenomenological research methods. London: Sage
- Pozner de Weinberg Pilar. (1997). "La gestión escolar". En El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires. Edit. AIQUE, pp. 69-91.

CAPÍTULO III

TRABAJO EN EQUIPO Y LA SATISFACCIÓN LABORAL EN LAS MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Manuel Ortega Muñoz
Universidad Pedagógica de Durango
Manuel Rocha Fuentes
Instituto Tecnológico de Durango
Zaret Jazmín Hernández Soto
Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

El presente reporte, forma parte de una indagación más extensa que expone la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, Dgo., México. En este extracto se plantearon como objetivos: a) Identificar cuál es el nivel de implicaciones del género respecto a la cultura organizacional de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, b) Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto al trabajo en equipo de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y c) Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto a la satisfacción laboral de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango. Para el logro de los objetivos planteados se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. El acopio de información se llevó a cabo mediante el método de la encuesta, utilizando un cuestionario aplicado a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango. Sus principales resultados permiten afirmar que las implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel bajo, analizando sus dimensiones trabajo en equipo y satisfacción laboral.

Palabras clave: Trabajo en equipo, satisfacción laboral, género

Introducción

Resulta trascendental el estudio de la cultura organizacional en el campo educativo; cultura que nos lleva a identificar como piensan, sienten y actúan cada uno de los integrantes de un grupo determinado, para que con la comprensión de esto, se puedan definir formas de actuación que potencien el cumplimiento de los objetivos que la misma organización se ha fijado.

Coincidiendo con las palabras de Sackmann (1997 citado en Sánchez, Tejero & Lanero, 2006 p. 382), el interés por el estudio de la cultura tiene el fin de “entender mejor la vida organizacional y la relevancia de dicha cultura en el rendimiento de la

organización". De igual forma con Vargas (2007), expone que la cultura es el punto de partida para el desarrollo de las organizaciones.

De acuerdo con Ortega y Rocha (2015, p.46), se puede definir a la cultura organizacional como "un patrón de valores, creencias, conocimientos y formas de pensar compartidas, validadas y sujetas a transmitirse por individuos de una organización hacia los nuevos miembros para su bienestar".

Como antecedente a la consideración del trabajo en equipo y la satisfacción laboral como componentes de la cultura organizacional, desde inicios del siglo XX ya se ponían sobre la mesa diferentes dimensiones de la cultura, las cuales estaban presentes en la vida de toda organización y eran indispensables para su óptimo funcionamiento: las normas, los valores, los sentimientos de las personas, las relaciones de grupo, etc. (Fernández, 2002).

En el campo educativo, Stolp (1994 s/p) explica que las culturas escolares sanas y solidas se correlacionan fuertemente con altos logros y motivación de los estudiantes, y con la productividad y satisfacción de los profesores.

Por otra parte, Stolp y Smith (1994 citados en Stolp, 1994) explican que el trabajar en equipo es poner a un lado compromisos personales, saber que no se sabe todo, aprender de alumnos y funcionarios, dar mayor interés a las personas que a un papel, contribuye sustancialmente en la identificación de una cultura escolar fuerte y apoya de la mejor forma a su modificación o cambio.

Dentro de los antecedentes investigativos acerca de la cultura organizacional y, en específico, de dos de sus dimensiones principales: el trabajo en equipo y la satisfacción laboral, podemos destacar las referidas a comprender los comportamientos de rol y su relación con la eficacia de los equipos (Ros, 2006), al proponer un modelo que describa la relación entre gestión del conocimiento y trabajo en equipo (Marín y Zárate, 2008), al conocer el nivel de satisfacción profesional de los directores (Cavalcante, 2004) y al pretender constatar la existencia de beneficios no monetarios de la educación sobre el nivel de satisfacción con el trabajo y con distintos aspectos del trabajo o componentes laborales (García, 2004).

Ante esto, se puede destacar que el trabajo en equipo y la satisfacción laboral no han sido estudiadas en su dependencia con la perspectiva de género y es muy

escasa su indagación en el ámbito latinoamericano, elementos que se concretan en la presente indagación.

La indagación de las implicaciones del género respecto al trabajo en equipo y a la satisfacción laboral como dimensiones de la cultura organizacional tiene los siguientes objetivos:

- a) Identificar cuál es el nivel de implicaciones del género respecto a la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.
- b) Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto al trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.
- c) Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto a la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Metodología

El presente estudio es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Para el acopio de datos se diseñó un cuestionario con 83 ítems, el cual fue denominado “Inventario de Prácticas de Liderazgo Distribuido” (IPLD). Cabe hacer mención que el extracto de investigación que aquí se presenta, solo abarca los últimos 39 ítems del mencionado inventario en su relación con la variable género.

El IPLD se compone de 83 ítems cuyas respuestas se presentan en un escalonamiento Lickert con cinco niveles. Ante el cuestionamiento ¿Qué tan de acuerdo está con...? El sujeto de investigación se encuentra frente a cinco opciones para responder: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Al analizar el IPLD, en el jueceo se obtuvo un índice KR-20 (con la fórmula de Kuder-Richardson) de .83, de tal manera que la confiabilidad que evaluaron los jueces fue muy alta; posteriormente, el Inventario se sometió a piloteo mediante la fórmula de Cronbach y se obtuvo el índice alfa de .97, por lo que se determinó que el instrumento es confiable y de acuerdo a los propósitos de la investigación.

Se encuestaron a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango. La distribución de los docentes según la variable género es:

- 475 maestras.
- 299 maestros.

Resultados

El proceso de análisis paramétrico realizado entre los grupos (mujeres y hombres), se auxilió del programa estadístico computacional *SPSS*, versión 17.0, utilizando el análisis de varianza (ANOVA).

De acuerdo a la estructura del cuestionario aplicado, en este trabajo se describe el análisis de las dimensiones ***trabajo en equipo*** y ***satisfacción laboral*** de la variable cultura organizacional y su dependencia con la variable género, donde la primera dimensión está compuesta por 22 ítems y la segunda por 17, dando un total de 39 ítems del instrumento.

De forma general, se puede deducir que el nivel de implicaciones del género respecto a la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es de 15%, el cual interpretado en un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto) permite afirmar que las implicaciones del género respecto a la cultura organizacional son de nivel bajo.

Continuando con la descripción de los resultados, la agrupación de los ítems fue según cada dimensión y dentro de cada dimensión se le dio una agrupación particular para poder obtener un análisis e interpretación más profunda.

Dentro de la dimensión trabajo en equipo, al observar los niveles de significancia ρ obtenidos en cada ítem, se decidió integrarlos en dos grupos: 1) los que tuvieran un nivel de significancia $\rho > .5$, y 2) los que tuvieran $\rho \leq .5$; cabe mencionar que en esta dimensión no se observaron ítems significativos; es decir, aquellos que tuvieran un nivel de significancia $\rho \leq .05$; en concreto, se percibe solo equidad entre maestras y maestros.

Los ítems que integran el primer grupo, es decir, aquellos que tuvieron un nivel de significancia $\rho > .5$ se pueden observar en la Tabla 1:

Tabla 1.

Ítemes con nivel de significancia $p > .5$ de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional

# de ítem	Ítem	p (nivel de significancia)
45	Participo activamente en las tareas escolares	.53
46	Comparto los intereses educativos de la comunidad escolar	.90
48	Confío en el resto de integrantes de la comunidad escolar	.58
49	Realizo las tareas escolares de acuerdo a lo establecido	.65
50	Tomo las mejores decisiones para beneficio de la escuela	.95
51	Cumplo con las metas establecidas por la comunidad escolar	.70
55	Soy responsable con mis funciones o tareas establecidas en la escuela	.95
56	Comparto la misión de la escuela	.70
60	Valoro la diversidad de miembros de la comunidad escolar	.65
63	Estoy dispuesto a dialogar con cualquier integrante de la comunidad escolar	.87
65	Fomento el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar	.71

Al interpretar lo que ocurre entre las maestras y maestros dentro de este primer grupo de la dimensión trabajo en equipo, se puede determinar que tanto mujeres como hombres docentes intervienen activamente en las actividades educativas, socializan los intereses y misión institucionales, creen en sus compañeros, los respetan y valoran sus diferencias, están abiertos al diálogo, son responsables con su función, trabajan de acuerdo a lo establecido, cumplen metas y eligen las mejores decisiones en beneficio del centro escolar.

Los ítemes que integran el segundo grupo; es decir, aquellos que tuvieron un nivel de significancia $p \leq .5$ se pueden observar en la Tabla 2:

Tabla 2. Ítemes con nivel de significancia $p \leq .5$ de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional.

# de ítem	Ítem	p (nivel de significancia)
47	Considero como igual a cada integrante de la comunidad escolar	.50
52	La determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar	.39
53	Comparto los objetivos educativos de la comunidad escolar	.19
54	Estoy comprometido con satisfacer las necesidades de la escuela	.49
57	Soy sincero con el resto de los integrantes de la escuela	.37
58	Tengo comunicación con todos los integrantes de la comunidad escolar	.14
59	Apoyo al resto de los integrantes de la comunidad escolar	.38
61	Tomo en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela	.22
62	Tengo la disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar	.41
64	Comparto la visión para mi escuela de la comunidad escolar	.19
66	Promuevo la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar	.48

Al interpretar lo que ocurre entre las maestras y maestros dentro de este último grupo de ítemes de la dimensión trabajo en equipo, se puede afirmar que tanto hombres como mujeres docentes consideran como igual al compañero; los apoyan; los toman en cuenta; tienen comunicación; son sinceros con ellos; están dispuestos a servirlos y promueven su libertad de expresión; hacen suyos los objetivos y la visión de la escuela; están comprometidos en la satisfacción de las necesidades escolares e identifican una asignación de funciones de acuerdo a las actitudes de cada uno de los compañeros del centro escolar.

Dentro de la dimensión satisfacción laboral, al observar los niveles de significancia ρ obtenidos en cada ítem se decidió integrarlos en tres grupos: 1) los que tuvieran un nivel de significancia $\rho > .5$; 2) los que tuvieran $\rho \leq .5$ y 3) los que tuvieran nivel $\rho \leq .05$, es decir, existe equidad y desigualdad entre maestras y maestros. A partir de lo anterior, los ítemes que integran el primer grupo, es decir aquellos que tuvieron un nivel de significancia $\rho > .5$ son:

Tabla 3.
Ítemes con nivel de significancia $\rho > .5$ de la dimensión satisfacción laboral de la variable cultura organizacional

# de ítem	Ítem	ρ (nivel de significancia)
72	Promuevo el respeto con mis compañeros de escuela	.72
74	El pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas educativas	.93
78	El salario que percibo satisface mis expectativas	.77
80	La cantidad de trabajo que tengo en la escuela corresponde a la función a la que fui asignado	.86
81	Cuento con el espacio físico adecuado para la realización de mis funciones	.73
82	Se promueven las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela	.78

Al interpretar lo que ocurre entre las maestras y maestros dentro de este primer grupo de ítemes de la dimensión satisfacción laboral, se puede afirmar que tanto hombres como mujeres docentes promueven el respeto con sus compañeros de la comunidad escolar, cubren sus expectativas educativas al pertenecer a su actual centro de trabajo, están satisfechos con el salario que perciben, con el espacio con el que cuentan para realizar su función así como con la cantidad de trabajo asignado y, finalmente, creen que dentro de su escuela se promueven las oportunidades de crecimiento salarial.

Los ítemes que integran el segundo grupo, es decir, aquellos que tuvieron un nivel de significancia $\rho \leq .5$ se aprecian en la Tabla No. 4:

Tabla 4.
Ítemes con nivel de significancia $p \leq .5$ de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional

# de ítem	Ítem	p (nivel de significancia)
67	El pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas profesionales	.48
71	Soy tolerante con mis compañeros de la escuela	.14
75	Se promueven las oportunidades de crecimiento profesional en la escuela	.11
79	Puedo elegir libremente dentro de la escuela	.28.

Al interpretar lo que ocurre entre las maestras y maestros dentro de este segundo grupo de ítemes de la dimensión satisfacción laboral, se puede afirmar que tanto hombres como mujeres docentes satisfacen sus expectativas profesionales al ser parte de su actual institución escolar y que, en ésta, se promueven oportunidades de crecimiento profesional; expresan, además, ser tolerantes con sus compañeros y tener la posibilidad de elección libre dentro de su escuela.

Los ítemes que integran el último grupo; es decir, aquellos que tuvieron un nivel de significancia $p \leq .05$ se advierten en la Tabla 5:

Tabla 5.
Ítemes con nivel de significancia $p \leq .05$ de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional

# de ítem	Ítem	p (nivel de significancia)
68	Se reconoce mi trabajo dentro de la escuela	.04
69	Puedo decidir libremente dentro de mi función en la escuela	.01
70	Puedo expresarme libremente dentro de la escuela	.00
73	Conozco lo bueno y malo que pasa dentro de la escuela	.02
76	Puedo actuar libremente de acuerdo a mi función en la escuela	.01
77	Estoy satisfecho con el puesto que ocupo en la escuela	.05
83	Cuento con los materiales indispensables para la realización de mi función	.01

Al interpretar lo que ocurre entre las maestras y maestros dentro de la dimensión satisfacción laboral en este tercer grupo, se puede determinar que las maestras no cuentan con la misma autonomía, en comparación con los maestros, para la realización de su función educativa, ya que expresan que no pueden decidir, expresarse, ni actuar libremente dentro de su escuela; a la vez que no se les reconoce su trabajo de la misma forma en contraste con los maestros; dicen percibir en menor

medida lo bueno y malo que ocurre en el centro escolar; tienen un menor nivel de satisfacción con el puesto que ocupan dentro del centro educativo y, finalmente, exponen no contar en la misma medida -en comparación con los maestros- con los materiales indispensables para desarrollar su trabajo en la escuela.

Conclusiones

Las implicaciones del género respecto a la cultura organizacional que viven las escuelas de educación básica de Victoria de Durango presentan un nivel bajo.

Las implicaciones del género respecto al trabajo en equipo desarrollado en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango son de equidad; es decir, podemos afirmar que las maestras y maestros de esta ciudad, cuentan con equidad, en cuanto a intervenir activamente en las actividades educativas, socializar los intereses y misión institucionales, creer en sus compañeros, respetarlos y valorar sus diferencias, en la apertura al diálogo, en ser responsables con su función, en trabajar de acuerdo a lo establecido, cumplir metas y elegir las mejores decisiones en beneficio de la escuela, considerar como igual al compañero, apoyarse, tomarlos en cuenta, tener comunicación, ser sinceros, estar dispuestos a servir y promover la libertad de expresión, hacer suyos los objetivos y la visión de la escuela, estar comprometidos en la satisfacción de las necesidades escolares y la identificación de una asignación de funciones de acuerdo a las actitudes de cada uno de los compañeros del centro escolar.

Las implicaciones de *género* respecto a la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango son algunas de equidad y otras de total desigualdad, dentro de las primeras, se puede afirmar que los maestras y maestros perciben equidad en aspectos como la promoción del respeto con sus compañeros, cubrir sus expectativas educativas, estar satisfechos con el salario que perciben, con el espacio con el que cuentan para realizar su función, así como con la cantidad de trabajo asignado; en creer que dentro de su escuela se promueven las oportunidades de crecimiento salarial, con la satisfacción de sus expectativas profesionales, en la promoción de oportunidades de crecimiento profesional, en la tolerancia que existe

para con los compañeros y en tener la posibilidad de elegir libremente dentro de su escuela.

En contraste a lo anterior, las maestras y los maestros exponen que existe total desigualdad en componentes de la dimensión satisfacción laboral; por ejemplo, donde exponen las maestras que no cuentan con autonomía para la realización de su función, ya que mencionan que no pueden decidir, expresarse, ni actuar libremente dentro de su escuela, que no se les reconoce el trabajo de la misma forma, que perciben en menor medida lo bueno y malo que ocurre en el centro escolar, así como en la satisfacción con el puesto que ocupan dentro del centro educativo y, finalmente, en no contar en la misma medida en comparación con los maestros, con los materiales indispensables para desarrollar su trabajo.

Referencias

- Cavalcante, J. (2004). *Satisfacción en el trabajo de los directivos de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahía-Brasil)*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0209105-170143/>
- Fernández, J. M. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25971.pdf>
- García, M. (2004). *Efectos de la educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España. Un análisis de los beneficios monetarios y no monetarios en el mercado de trabajo mediante modelos logit ordenados*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. España: Servei de Publicacions.
- Marín, J. & Zárate, M. E. (2008). *Propuesta de un modelo integrador entre la gestión del conocimiento y el trabajo en equipo*. *Intangible Capital*, 2008 – 4(4): 255-280. Recuperado de <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/6959/1/marin.pdf>
- Ortega, M. y Rocha, M. (2015). *Liderazgo distribuido y cultura organizacional en educación básica*. México: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

- Ros, A. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX...//jarg1de1.pdf
- Sánchez, J., Tejero, B., Yurrebaso, A. & Lanero, A. (2006). *Cultura organizacional: desentrañando vericuetos*. Revista de Antropología Iberoamericana, 1 (3), 380-403. Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/01v03/articulos/010301.pdf>
- Stolp, S. & Smith, S (1994). *School Culture and Climate: The Role of the Leader*. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council, January. 57 pages.
- Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. ERIC Digest. Recuperado de en <http://www.eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest091.html>
- Vargas, J. G. (2007). *La culturocracia organizacional en México*. México: Eumed.net

CAPÍTULO IV

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CHIAPAS: REMIENDO DE UN DISCURSO NACIONAL REMENDADO

Luis Alan Acuña Gamboa
María del Pilar Elizondo Zenteno
Yliana Mérida Martínez
Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

Uno de los mayores problemas de Chiapas es la calidad de su educación básica. A pesar que desde los años 80 el término forma parte del discurso político nacional y es un eje primordial de hechura e implementación de políticas públicas, los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales y nacionales, demuestran que poco se ha logrado en la materia. A partir del análisis político del discurso, se logra presentar las principales líneas de acción que el Plan Nacional de Desarrollo Chiapas y el Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018 han diseñado para medrar la calidad de los servicios educativos ofertados a la sociedad. Sin embargo, se concluye que ambos documentos rectores son remiendos del discurso nacional sobre educación que, a su vez, se evidencia como el remiendo de las sugerencias y pactos acordados con algunos Organismos Internacionales; por ello, dichas políticas buscan atender objetivos que se alejan en demasía de las verdaderas demandas sociales, recayendo todo resultado en la figura del docente.

Palabras clave: Calidad de la educación, educación básica, política educativa.

Introducción

La mejora de la calidad de los servicios educativos básicos es el área primordial para el diseño e implementación de políticas públicas que orientan las acciones del Sistema Educativo Mexicano; sin embargo, ésta no se define con precisión o claridad en los documentos oficiales nacionales. Si se parte de la idea que las políticas educativas son resultado de las formas de ver y entender la realidad, para encauzar las intervenciones a emprenderse para mejorar o solucionar las demandas en un contexto específico, queda manifiesta la necesidad de comprender las visiones y concepciones que estos discursos de autoridad construyen en relación a la calidad educativa.

“México con Educación de Calidad” es una de las cinco líneas de acción que conforman el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el cual busca “[...] implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos los

mexicanos [...] con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional” (Gobierno de la República 2013, p. 59). De esta manera, la calidad de la educación puede entenderse como la ampliación de matrícula, así como las mejoras en áreas específicas del quehacer educativo y profesional: infraestructura y equipamiento escolar, formación y evaluación docente y un largo etcétera que puede encasillar casi cualquier cosa como parte esencial para la calidad.

Chiapas es uno de los estados con menor Índice de Desarrollo Humano (Gobierno de Chiapas, 2013) y con los peores resultados en aprovechamiento escolar a nivel nacional. Por esta razón, el gobierno actual ha presentado los ejes de acción sobre los que pretende medrar la calidad de los servicios educativos básicos ofrecidos a la población chiapaneca. Por ende, el presente trabajo es resultado del análisis de la información recabada durante el transcurso de la investigación *“Políticas públicas educativas del sexenio 2012-2018 en el discurso de los docentes sobre la calidad educativa. El caso de la zona escolar 076 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas”*, el cual tiene como objetivo estimar la influencia de los discursos oficiales (internacionales, nacionales, regionales y estatales) sobre el ser y quehacer docente en torno a la calidad educativa, a la vez, conocer los puntos de encuentro y desencuentro que entre estas visiones pueden producirse.

Se hace énfasis en un objetivo específico que busca desentrañar los significados que tiene la calidad educativa en los discursos que estructuran los Organismos Internacionales y el Gobierno Federal y cómo éstos se incorporan en los documentos rectores del estado de Chiapas durante el actual sexenio.

Metodología

La presente investigación se realizó de manera cualitativa, con sustento en la perspectiva del análisis político del discurso. El corpus de investigación incluyó dos

documentos rectores que presentan los principales programas (Ver Tabla 1) para medrar la calidad educativa en el actual sexenio del estado de Chiapas.¹

Tabla 1. Documentos rectores en los que el gobierno de Chiapas define la calidad educativa

AUTORÍA	TÍTULO	AÑO DE PUBLICACIÓN
Gobierno de Chiapas	Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018.	2013
Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno	Programa Sectorial de Educación 2013-2018.	2013

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para analizar el contenido de los documentos seleccionados se recurrió a varios instrumentos acordes con el análisis político del discurso: fichas de resumen, citas textuales, paráfrasis y comentarios. En este análisis se destacan los ejes y líneas de acción sobre los que el Gobierno de Chiapas visualiza y direcciona las políticas de mejora de la calidad educativa en el nivel básico.

Resultados

Chiapas es uno de los estados de la República que peores resultado obtiene en aprovechamiento escolar (educación básica principalmente); por esta razón, el actual gobierno ha diseñado e implementado políticas públicas para resarcir dicha problemática y, ve en la educación, el medio para formar "... sujetos de cambio y artífices de su proyecto de vida para garantizar su inserción y desenvolvimiento autónomo en las sociedades del conocimiento y economía de la creatividad ..."

(Gobierno de Chiapas, 2013, p. 105).

¹ Se aclara que la presente investigación se sustenta en un trabajo analítico más amplio que se conforma de discursos internacionales, nacionales, regionales y estatales. En total, para emitir la información que aquí se expone, se analizaron 24 publicaciones que fueron seleccionadas por su aporte a la comprensión de la calidad educativa.

Por ende, para conocer a profundidad dichas medidas de políticas, a continuación, se presentan los hallazgos más importantes de los dos documentos sujetos a esta investigación, los cuales abren un panorama amplio de los ejes y líneas de acción sobre los que se visualiza la mejora de la calidad de la educación básica en el estado.

La calidad educativa en el Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018

El actual gobierno sufre carencias muy grandes en cuanto a la educación que ofrece a sus ciudadanos; empero, concibe que ésta juega un papel fundamental en la mejora de los problemas que aquejan a la sociedad chiapaneca. Por ello, se presenta el Plan Estatal de Desarrollo Chiapas² 2013-2018, en el cual -dentro del eje: “*Familia chiapaneca*”- se exponen las nueve políticas públicas que direccionan al sistema educativo para elevar la calidad de la educación.

Para el caso del presente trabajo de investigación, se analizaron los ejes 1 (Infraestructura educativa), 2 (Educación con Responsabilidad Ambiental) y 4 (Educación Básica del PEDCh) ya que abordan la temática de la calidad en educación básica. Dichas políticas visualizan la necesidad de transformar el modelo educativo sobre el que se venía formando a la niñez.

Ahora, “*La Nueva Escuela Chiapaneca. Educando con responsabilidad ambiental*”, es el medio por el cual se ofrecerá el derecho a una educación de calidad en el Estado. La infraestructura física y el equipamiento educativo, así como una educación con responsabilidad ambiental, engloban las políticas públicas previstas para el mejoramiento y calidad de los servicios educativos. En la figura 1 se presentan las tres políticas seleccionadas para su análisis y las principales líneas de acción que velarán por el cumplimiento de éstas.

² A partir de este momento se hará referencia al Plan Estatal de Desarrollo Chiapas con la sigla PEDCh.

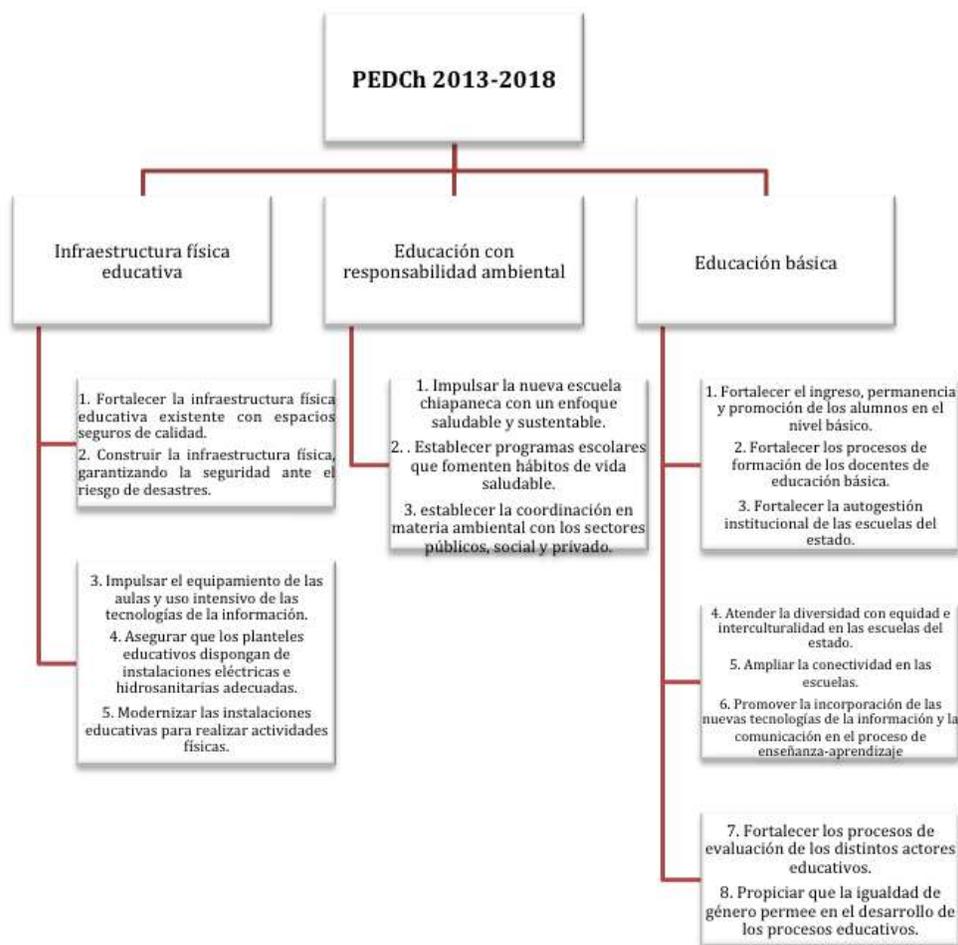


Figura 1. Políticas públicas y líneas de acción para elevar la calidad educativa en Chiapas
Fuente: Elaboración propia.

El PEDCh 2013-2018 evidencia que las políticas públicas para elevar la calidad educativa en el nivel básico, se direccionan principalmente en dos aspectos centrales. En primer lugar, la creación y rehabilitación de la infraestructura escolar, así como el equipamiento educativo son fundamentales para brindar una educación de calidad; por esta razón y a pesar de contar con 18, 076 centros escolares (Gobierno de Chiapas, 2013), existe un rezago importante en cuanto a cobertura escolar por infraestructura física a nivel estatal, situación que pone esta necesidad en los ejes centrales de las políticas en materia educativa.

En segundo lugar, mejorar la calidad de la enseñanza e implementar el modelo educativo denominado “La nueva escuela chiapaneca. Educando con responsabilidad ambiental”, requiere líneas de acción específicas en materia de formación continua docente. Al respecto, la Secretaría de Educación pretende “comprometer a las y los

docentes con el desarrollo del nuevo modelo educativo, para que participen regularmente en sus procesos de formación continua pertinentes a sus necesidades profesionales “ (Gobierno de Chiapas, 2013, p. 108), así como el cumplimiento de los objetivos estatales previstos para el actual sexenio, las cuales serán calificadas a través de las distintas modalidades de evaluación tanto externas como internas.

La calidad educativa que visualiza el Gobierno de Chiapas se relaciona directamente con la cobertura escolar a través de la infraestructura y equipamiento educativo, con el férreo objetivo de conectar la educación básica con la Sociedad de la Información que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Para lograrlo, es necesario contar con un magisterio capacitado en el uso de estas tecnologías, pero que a su vez implemente el nuevo modelo educativo chiapaneco, lo cual requiere de una formación continua que corresponda a estas necesidades.

La calidad educativa en el Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018

Producto de las políticas públicas generales que se presentan en el PEDCh, se publica en 2013 el Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018 (PESE 2013-2018), el cual se concibe como el medio que posibilita “[...] a la sociedad deseosa de cambios, incorporar sus esperanzas y convertirlas en acciones concretas y organizadas de manera incluyente y responsable en las políticas públicas del sector educativo [...]” (Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno, 2013, p. 3), para alcanzar los objetivos planteados en el documento.

El PESE presenta las estrategias y líneas de acción específicas de las nueve políticas públicas educativas del PEDCh 2013-2018; por esta razón, para el análisis de este documento, se retomaron también las estrategias y acciones de las políticas 1, 2 y 4 (*Infraestructura física educativa; Educación con Responsabilidad Ambiental y Educación básica*) que fueron el eje rector para el estudio del PEDCh. A continuación, en la Tabla 2 se enlistan las principales estrategias y líneas de acción previstas para las tres políticas públicas seleccionadas.

Tabla 2.
Estrategias y Líneas de Acción de Tres Políticas Públicas Educativas
Previstas en El PESE, 2013-2018.

Política pública	Estrategia	Línea de acción
1 Infraestructura física educativa	1.1. Fortalecer la infraestructura física educativa existente con espacios seguros de calidad.	1.1.1. Rehabilitar espacios físicos educativos.
	1.2. Construir la infraestructura física, garantizando la seguridad ante riesgos de desastres.	1.2.1. Construir espacios físicos educativos.
	1.3. Impulsar el equipamiento de aulas y usos intensivos de las tecnologías de información.	1.3.1. Contribuir con la construcción y el equipamiento de talleres de cómputo.
	1.4. Asegurar que los planteles Educativos dispongan de instalaciones eléctricas e hidrosanitarias adecuadas.	1.4.1. Contribuir con la rehabilitación de instalaciones eléctricas e hidrosanitarias de espacios educativos.
	1.5. Modernizar las instalaciones educativas para realizar actividades físicas.	1.5.1. Contribuir con la construcción de canchas deportivas y plazas cívicas para centros escolares.
2 Educación con responsabilidad ambiental	2.1. Impulsar la nueva escuela chiapaneca con un enfoque saludable y sustentable.	2.1.1. Escuelas que realizan sus proyectos que les permita la certificación de escuelas saludables y sustentables.
	2.2. Establecer programas escolares que fomenten hábitos de vida saludables.	2.2.1. Diseño de prototipos de materiales educativos en materia de medio ambiente con un enfoque local.
	2.3. Establecer la coordinación en materia ambiental con los sectores público, social y privado.	2.3.1. Elaborar Convenios interinstitucionales de colaboración de educación con responsabilidad ambiental.
4 Educación básica	4.1. Fortalecer el ingreso, permanencia y promoción de los alumnos en el nivel básico.	4.1.1. Establecer condiciones favorables para que los niños y jóvenes en edad escolar ingresen y concluyan la educación básica, con calidad y pertinencia. 4.1.2. Ubicar al alumno como centro y razón de ser del servicio educativo conduciéndolo para que en el transcurso de la educación básica construya su proyecto de vida.
	4.2. Fortalecer los procesos de formación de los docentes de educación básica.	4.2.2. Desarrollar programas de formación continua que otorguen a los docentes las herramientas conceptuales y metodológicas para mejorar su competencia profesional y resultados de su acción docente. 4.2.3. Implementar acciones de capacitación para desarrollar capacidades de liderazgo académico en los directores y supervisores escolares.

Continúa...

Continuación.

Política pública	Estrategia	Línea de acción
4 Educación básica	4.3. Atender la diversidad con equidad e interculturalidad en las escuelas del estado.	4.3.1. Propiciar en las escuelas ambientes de comprensión, tolerancia y convivencia hacia las diferentes expresiones culturales que definen a la sociedad. 4.3.2. Ofrecer servicios educativos que atiendan a los alumnos con igualdad de oportunidades, con seguridad y respeto, sin distinción de origen social, étnico, económico, cultural, religioso y situación personal.
	4.4. Ampliar la conectividad en las escuelas del estado.	4.4.1. Dotar con paquetes de conectividad satelital a centros escolares para fortalecer nuevos ambientes de aprendizaje virtual.
	4.5. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.	4.5.1. Propiciar procesos de formación docente en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en el aula para generar nuevos ambientes de aprendizaje virtual.
	4.6. Fortalecer los procesos de evaluación de los distintos actores educativos.	4.6.1. Implementar mecanismos y procedimientos de evaluación en vinculación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para la mejora de la gestión, del desempeño docente y del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en el PESE 2013-2018.

El Programa enfatiza que la prioridad de la calidad educativa, en cuanto a infraestructura y equipamiento escolar se refiere, es la rehabilitación y construcción de centros escolares para brindar un mejor y mayor servicio a la población chiapaneca, a su vez es necesario conectar las escuelas a la sociedad de la información, con la finalidad que los niños y niñas hagan uso correcto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para un desarrollo holístico. Además, la recreación deportiva es uno de los elementos constitutivos de estos centros escolares, por ello el PESE contempla la construcción y rehabilitación de canchas y patios cívicos para la sana convivencia de los alumnos.

Por otro lado, las acciones primordiales para elevar la calidad de la educación en Chiapas son visualizadas desde la mejora en la formación continua -desde los diferentes niveles de acción- de las y los maestros de educación básica.

Ahora, el magisterio chiapaneco debe desarrollar competencias profesionales en el uso de las Tecnologías para la Educación, en los procesos de enseñanza de la

lengua y la comunicación, así como del pensamiento matemático (principales campos de formación) y tener habilidades para formar sujetos críticos y reflexivos antes los problemas climáticos que aquejan al mundo (educar con responsabilidad ambiental). Por ende, para el PESE 2013-2018, el término calidad educativa es sinónimo de formación continua docente e infraestructura y equipamiento escolar.

A manera de conclusión

Desde la década de los 80, la calidad educativa es uno de los objetivos principales de diseño de políticas públicas en los planes nacionales sexenales. Con base en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), se puede asegurar que este término, junto a la inclusión y equidad educativa, presidirán las decisiones y propósitos de la educación hasta 2030.

Así, países en desarrollo como el caso de México, buscan y buscarán de forma ininterrumpida, alinear su discurso oficial con estas visiones y acuerdos internacionales que, en la mayoría de las ocasiones, fungen como el principal entibado para la hechura y diseño de planes, políticas y programas educativos.

Siguiendo esta premisa, *México con Educación de (Calidad)* se conforma por cinco objetivos generales, 23 estrategias y 141 líneas de acción, que están inmanentemente relacionadas con las sugerencias que han realizado Organismos Internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes más apoyos económicos brindan a países de América Latina y el Caribe.

En atención a los objetivos nacionales del actual PND, el gobierno chiapaneco buscó orientar sus acciones educativas específicas en el Marco de Acción de éste; así, se presenta el PEDCh 2013-2018, bajo la firme convicción de alcanzar las metas que en educación básica se han propuesto en los distintos niveles de gobierno. La calidad de la educación básica según el PEDCh y PESE, en concordancia con el PND, está garantizada en la medida que haya maestros de calidad; es decir, que los buenos o

malos resultados educativos, son el resultado de la práctica docente, haciendo de este agente, el héroe o villano de la trama educativa.

Por ello, se concibe que las decisiones políticas, eran y son un mal remiendo para medrar la calidad educativa en el nivel básico, ya que apuntan más a la búsqueda de financiamientos económicos, a la inclusión y presencia de México en el ámbito internacional, que a la inminente necesidad de formar “capital humano de alto nivel” (Gobierno de la República, 2015). Con base en lo expuesto, se entiende que el actual PEDCh y PESE son, lamentablemente, remiendos de un discurso nacional ajustado y remendado por visiones que se alejan de las problemáticas y demandas propias del país. De esta manera, la postura que el gobierno de Chiapas ha tomado en torno a la calidad de la educación básica alude más al apruebo y consentimiento del investido nacional, que a un exhaustivo y meticuloso trabajo diagnóstico de la realidad chiapaneca.

Referencias

- Gobierno de Chiapas. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de Gobierno de Chiapas: <http://www.chiapas.gob.mx/media/ped/ped-chiapas-2013-2018.pdf>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de Programas Sectoriales: <http://www.planeacion.chiapas.gob.mx/progranasesectoriales/Programa%20Sectorial%20de%20Educacion%202013-2018.pdf>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado el 11 de octubre de 2015, de UNESdoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>

CAPÍTULO V

EFICACIA Y EFICIENCIA EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Heriberto Monárrez Vásquez
SEED-IUNAES-ReDIE
Teresita de J. Cárdenas Aguilar
SEED-ReDIE

Resumen

En el presente trabajo se abordan la Eficacia y la Eficiencia en escuelas de Educación Básica luego del análisis del Acuerdo secretarial 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014), considerando que dicho acuerdo abarca estos constructos dentro de su articulado. Presenta como objetivos determinar la diferencia en las características de Eficacia entre las escuelas con resultados Bajos y las escuelas con resultados Altos en evaluaciones estatales estandarizadas en escuelas de educación básica ubicadas en la parte oriente del Municipio de Durango, Dgo., y determinar la diferencia en las características de Eficiencia entre las escuelas con resultados Bajos y las escuelas con resultados Altos. La conclusión más relevante es que las escuelas con resultados Altos, lo son porque a diferencia de las escuelas con resultados Bajos, en Consejo Técnico Escolar (CTE) identifican los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y se atienden las fortalezas y debilidades del proceso educativo de cada alumno; su profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.

Palabras clave. Eficacia, Eficiencia

Introducción

Durante el Ciclo Escolar 2014-2015 se aplicó en el estado de Durango el Examen Estandarizado Estatal a alumnos de 3º a 6º Grados de primaria, y a alumnos de secundaria en las modalidades de: secundarias técnicas, secundarias estatales y telesecundarias; los resultados observados otorgaron los insumos necesarios para iniciar un diagnóstico de las circunstancias que presentan las escuelas ubicadas predominantemente en la parte oriente del Municipio de Durango, Dgo.

Para desarrollar la investigación se optó por elaborar un instrumento de investigación que albergara la normatividad que la Secretaría de Educación establece para el funcionamiento de las escuelas y que se expresa en el Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, también

se revisó el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y se retomaron diversos planteamientos teóricos con los cuales fue posible analizar una muestra de escuelas de los sectores y las zonas a diagnosticar, de manera que a partir de los resultados obtenidos sea posible tomar acuerdos con la población involucrada para intervenir en forma colaborativa.

El presente estudio permitió obtener información válida para tomar decisiones y establecer una estrategia de intervención en forma colegiada y colaborativa con los supervisores que atienden las escuelas objeto de estudio; además, los resultados permitieron validar un instrumento para medir la Eficacia y la Eficiencia en las escuelas que podrá ser utilizado en estudios posteriores para crear un modelo conceptual de la eficiencia en educación básica.

Objetivos

En relación con lo anterior, se plantearon entre otros, los siguientes objetivos de investigación:

1. Determinar la diferencia en las características de Eficacia en escuelas de educación básica con resultados Bajos y las escuelas de educación básica con resultados Altos en evaluaciones estatales estandarizadas.
2. Determinar la diferencia en las características de Eficiencia en escuelas de educación básica con resultados Bajos y las escuelas de educación básica con resultados Altos en evaluaciones estatales estandarizadas.

Marco teórico

Se desarrolló en relación con la fundamentación normativa y con la fundamentación teórica; ambas se describen a continuación de manera general.

Fundamentación normativa

En el desarrollo de esta investigación se retomó como documento normativo de base el Acuerdo 717 porque en este documento se presentan las directrices para la gestión escolar.

El Acuerdo 717 es un documento en el cual se establecen los lineamientos nacionales para formular los programas de gestión escolar, este acuerdo fue firmado por el entonces Secretario de Educación Emilio Chuayffet Chemor en el año 2014, fundamentándose en el Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.

El Acuerdo 717 plantea que es obligación del Estado Mexicano garantizar la calidad de la educación obligatoria; considerando a la calidad como: “la garantía del máximo logro de aprendizaje de todos los educandos, a partir de la congruencia entre los objetivos, los resultados y los procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de Eficacia, Eficiencia, pertinencia y equidad” (DOF, 2014, p. s.d.).

En general el Acuerdo 717 contiene una serie de lineamientos que el Estado Mexicano considera pertinentes para lograr la autonomía de la escuela, para ello, al definir la autonomía de la escuela incluye al objetivo primordial de que las escuelas de educación básica se centren en el logro de aprendizajes en todos y cada uno de los estudiantes:

...la autonomía de gestión escolar debe entenderse como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende (DOF, 2014, p. s.d.).

Para lograr la calidad educativa y la mejora escolar es imprescindible la participación de diversos actores, como se menciona en este Acuerdo:

Es indispensable la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines y

principios que se contienen en la Ley Suprema y en la Ley General de Educación (DOF, 2014, p. s.d.).

Fundamentación teórica

En esta parte se alude a los términos de Eficacia y Eficiencia escolar los cuales se detallan a continuación.

Eficacia escolar

La Eficacia escolar “se refiere al análisis de los procesos que pueden explicar que se consigan mejor los resultados educativos esperados” (Ministerio de Educación y Cultura y Deporte, 2012, p. s.d.), para lograr la Eficacia escolar se han analizado diversos elementos centrales que forman parte de este concepto: variables de entrada o inputs, procesos (a nivel de escuela y a nivel de clase), resultados académicos y contexto (Figura 1).

Entre los elementos de Input, en el concepto de Eficacia, se retoma aún el corte economicista, por lo cual incluye el gasto público por alumno, la experiencia de profesores y el apoyo de los padres de familia. En esta investigación el Modelo se adapta al tomarse en cuenta aspectos como: género de los maestros encuestados, edad, antigüedad como maestros, si estudian actualmente, nivel máximo de estudios; además se agrega el gasto educativo por alumno que según las fuentes consultadas presenta una variación significativa, por ejemplo el Periódico El Siglo de Durango, menciona que para alumnos de educación básica se gasta 2185 pesos por alumno y por año; mientras que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa manifiesta que el gasto para alumnos de educación preescolar es de 15,500, en primaria de 14,100 y en secundaria 21,600 pesos (2012) y la OCDE (2014) para para preescolar 2,568 dólares primaria 2,622 dólares y para secundaria 2,943 dólares.

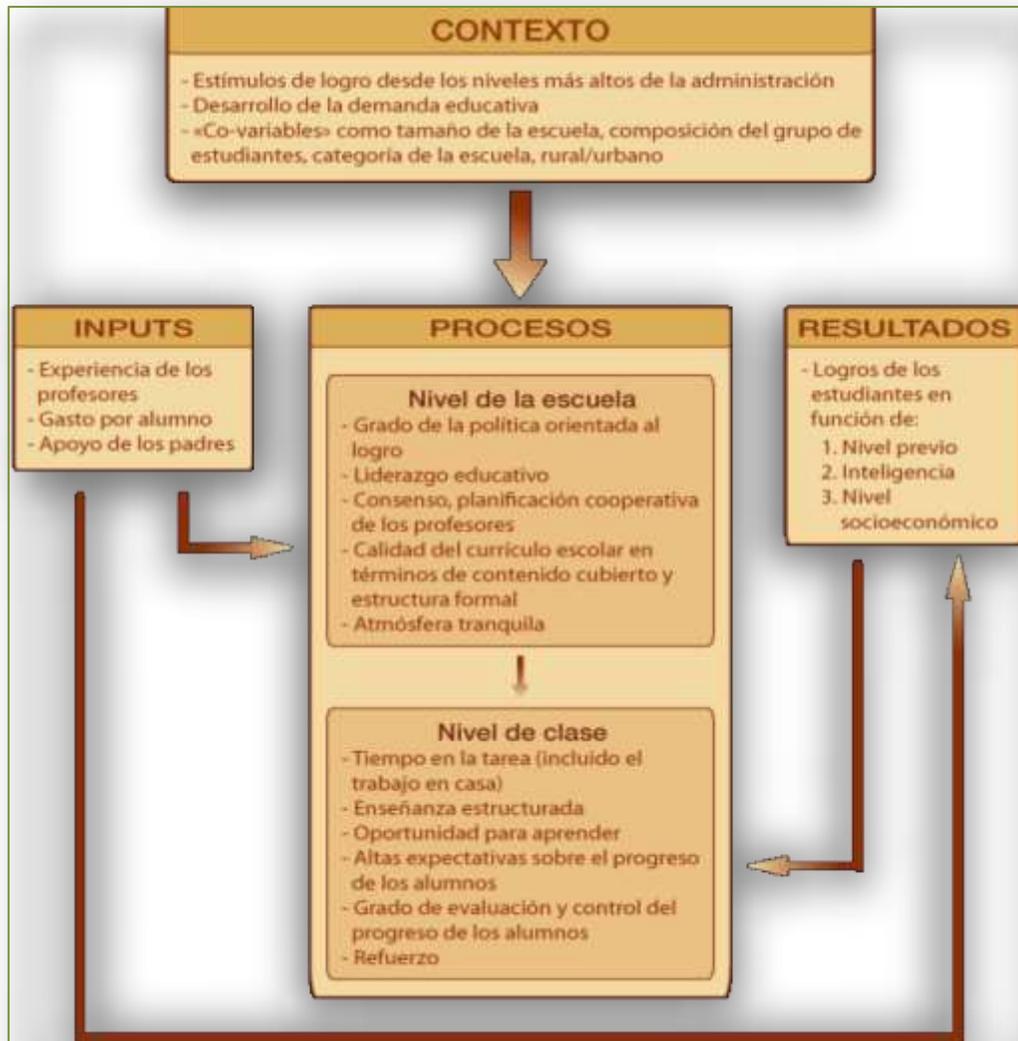


Figura 1 Modelo integrado (de Escuelas Eficaces)

Fuente: Scheerens (1992, como se citó en Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012, p. 12)

Eficiencia escolar.

Algunas de las principales características de la Eficiencia son (Mokate, 1999):

- a) La Eficiencia se refiere a la capacidad para selección y usar los medios más efectivos y de menor desperdicio con el fin de llevar a cabo una tarea o lograr un propósito.
- b) El término de Eficiencia se aplica a aquello que realiza cumplidamente la función a que está destinado.

- c) La Eficiencia analiza la relación entre los hechos y los fines, los insumos y los logros.
- d) Califica la manera en que los objetivos son realizados tomando conciencia de la selección y uso de recursos, el trabajo desarrollado, el tiempo invertido, la inversión realizada y los resultados logrados.
- e) Analiza tanto el logro de objetivos como el uso adecuado de recursos o la minimización de los costos. Revisa entonces la relación entre costos y productos.
- f) Se considera como costo al desgaste o sacrificio de un recurso, tangible o intangible, que puede ser: presupuesto, tiempo, recursos ambientales, capital social, solidaridad ciudadana, confianza, etc.
- g) Se considera que un sistema es eficiente si se ejecuta bien o si se tiene buen control. Además, es eficiente si obtiene más productos con un determinado conjunto de recursos, insumos o si logra niveles comparables de productos con menos insumos manteniendo a lo demás igual.
- h) Un programa es eficiente si cumple con sus objetivos al menor costo posible.

Comparación Eficacia y Eficiencia

Después de revisar la conceptualización de Eficacia y de Eficiencia es posible establecer diferencias entre ambas como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. *Diferencia entre Eficacia y Eficiencia.*

Eficacia	Eficiencia
Es sinónimo de efectividad y de éxito .	Es la relación entre costos y productos obtenidos
Es la revisión del grado en el que se logran los objetivos esperados en la población beneficiaria	Es la capacidad para seleccionar y usar los medios más efectivos y de menor desperdicio con el fin de llevar a cabo la tarea o propósito.
Analiza los procesos que pueden explicar que se consigan mejorar los resultados en un contexto; entrada (input), proceso y resultados.	Califica la manera en que los objetivos son realizados tomando en cuenta el trabajo desarrollado, el tiempo invertido, la inversión realizada y los resultados logrados.

Continúa...

Continuación.

Eficacia	Eficiencia
Un programa es eficaz si logra los objetivos para los que fue diseñado.	Un sistema es eficiente si obtiene más productos con un determinado conjunto de recursos o insumos o si logra niveles comparables con menos insumos .
Una organización es eficaz si logra los objetivos para los que fue diseñada.	
Una iniciativa es eficaz si cumple los objetivos esperados en el tiempo previsto y con la calidad esperada	
En la satisfacción de la necesidad que motivó el diseño y el desarrollo de una iniciativa sin importar los costos o el uso de recursos.	En el análisis del desgaste o sacrificio de recursos tangibles o intangibles que pueden ser: tiempo, presupuesto, recursos ambientales, capital social, solidaridad ciudadana, confianza, etc.
Analiza el logro del objetivo máximo , el objetivo social de una iniciativa	Analiza el logro de objetivos operativos u objetivos intermedios de una iniciativa.

Fuente: Cárdenas, Monárrez y Rivera (2015, pp. 33-34).

Metodología

El método de investigación utilizado fue el hipotético deductivo, fue una investigación no experimental, de corte transeccional, con un alcance comparativo porque se analizaron dos poblaciones y se pretendió la comparación entre las características de las escuelas con resultados Altos y resultados Bajos en la evaluación estandarizada estatal para identificar las diferencias de Eficiencia y Eficacia entre ellas que incidían directamente en los resultados en dichas evaluaciones.

El estudio comparativo fue de efecto a causa porque se partió de dos unidades de estudio (Eficiencia y Eficacia) en retrospectiva con los resultados de la evaluación estandarizada estatal, en las escuelas de educación básica con resultados Bajos y las escuelas con resultados Altos ubicadas en la parte oriente del Municipio de Durango, Dgo. Se “retrocedió en el tiempo” para determinar o conocer los factores causales y la proporción en que éstos se presentaron en ambos tipos de escuelas.

Los participantes en la investigación (235) fueron aquellos docentes pertenecientes a las escuelas con resultados Altos y resultados Bajos ubicadas en la parte oriente del Municipio de Durango, Dgo., de acuerdo al examen estandarizado estatal realizado en el ciclo escolar 2014-2015, en los niveles de primaria (estatal y federal) y secundaria (técnica, estatal y telesecundaria).

Como criterio para determinar la muestra, se hizo de manera no probabilística, es decir

...la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad...depende del proceso de toma de decisiones de un investigador..., y desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 176).

Se utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, quedando integrado este como se detallan en las tablas 2 y 3.

Tabla 2
Variables sociodemográficas de la investigación.

Variable	Ítem
Género	1
Edad	2
Antigüedad en el servicio	3
Estudia actualmente	4
Nivel máximo de estudios	5
Servicios existentes en la comunidad	6-16
Características de las viviendas de la comunidad	17-21
Tipo de población	22
Actividades económicas	23-27
Nivel de estudios	28-33

Fuente: Cárdenas et al. (2015, p. 46).

Tabla 3
Operacionalización de las variables de investigación.

Definición constitutiva	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Capacidad para lograr un efecto determinado tomando en cuenta la selección y el uso de los recursos, el trabajo desarrollado, el tiempo, la inversión realizada y los resultados logrados. Busca el logro de objetivos intermedios, objetivos operativos y tareas.	Eficiencia	D1 Nivel escuela	I1 Prioridades y condiciones educativas	2-3-4-5-6-7-8-9-10
			I2 Normalidad mínima	11-12-13-14-15-16-17
			I3 Evaluación	19-20-21
			I4 Planeación	22-23-24-25-26
		D2 Nivel aula	I5 Convivencia sana y pacífica	30-32-33
			I6 Práctica docente	35-36-37-38-39
			I7 Participación de la familia	40-41-42-43
			I8 Participación de los alumnos	48-49-50-51
Poder para lograr los resultados esperados con la calidad prevista; es la satisfacción de una necesidad midiendo el grado de logro de objetivos sin importar costos o recursos. Busca el logro del objetivo social y máximo, la función para la cual fue creada.	Eficacia	D3 Nivel escuela	I9 Prioridades y condiciones educativas	1
			I10 Normalidad mínima	18
		D4 Nivel aula	I11 Convivencia sana y pacífica	27-28-29-31-34
			I12 Participación de los alumnos	44-45-46-47

Fuente: Cárdenas et al. (2015, p. 46).

Respecto de la evaluación de la confiabilidad del instrumento, se utilizó la medida de consistencia interna del alfa de Cronbach obteniendo para la variable de Eficacia un $\alpha = .86$; para la variable de Eficiencia se obtuvo un $\alpha = .90$; posteriormente se obtuvo la consistencia interna de todo el instrumento, obteniendo un $\alpha = .93$; el instrumento presenta un alto nivel de fiabilidad (George y Mallery, 2003).

Resultados

Para realizar el análisis comparativo, se acudió al estadístico t de Student para muestras relacionadas, considerando que los ítems que tuviesen una significancia bilateral menor a .050 mostraban una diferencia entre las escuelas con resultados Altos y las escuelas con resultados Bajos. Los datos se muestran en la tabla 4.

Tabla 4

Diferencias en las características de Eficacia y Eficiencia de las escuelas

Variable	Indicador	Ítem con un nivel de significancia bilateral (<.05)	Escuelas con resultados Altos Media (\bar{x})	Escuelas con resultados Bajos Media (\bar{x})
Eficacia	Prioridades y condiciones educativas	Promover en los alumnos el uso de las herramientas básicas que les permitan aprender a aprender (.001)	3.32	2.01
	Convivencia sana y pacífica	Que los maestros y los alumnos se traten con respeto (.029)	3.70	2.51
		Que los alumnos se traten con respeto (.002)	3.43	2.13
	Prioridades y condiciones educativas	Realizar acciones para lograr que los educandos permanezcan y culminen su educación básica (.000)	3.65	2.33
		Brindar especial atención a aquellos alumnos que se encuentran en riesgo o situación de rezago o abandono escolar (.000)	3.53	2.21
		Impulsar la corresponsabilidad de los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos (.002)	3.43	2.11
La participación activa de la Asociación de Padres de Familia y de la comunidad en general, en acciones de apoyo a la gestión escolar compartiendo metas claras para todos (.000)		3.08	2.50	
	Participar activamente en los procesos de evaluación del aprendizaje, de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (.029)	3.57	2.36	
Eficiencia	Normalidad mínima	Disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar (.000)	3.57	2.21
		Que los maestros inicien puntualmente sus actividades (.003)	3.56	2.31
		Que los alumnos asistan puntualmente a todas las clases (.027)	3.21	2.01
		Tener los materiales para el estudio a disposición de cada uno de los estudiantes (.004)	3.30	2.03
	Evaluación institucional	En Consejo Técnico Escolar se identifican los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos (.001)	3.68	2.44
El Consejo Técnico Escolar atiende a las fortalezas y debilidades del proceso educativo de cada alumno (.002)		3.60	2.34	
Eficiencia	Planeación institucional	Que la Planeación Anual se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo (.015)	3.47	2.27
		Que el Consejo Técnico Escolar utilice la Ruta de Mejora para revisar avances, cumplir acuerdos y metas, realizar ajustes y retroalimentar las decisiones escolares (.015)	3.68	3.83

Continúa...

Continuación.

Variable	Indicador	Ítem con un nivel de significancia bilateral (<.05)	Escuelas con resultados Altos Media (\bar{x})	Escuelas con resultados Bajos Media (\bar{x})
	Planeación institucional	Realizar una autoevaluación escolar interna tomando en cuenta factores como: el aprendizaje de todos los alumnos, prevención del rezago y la deserción, normalidad mínima, convivencia escolar y la participación social responsable para estructurar la ruta de mejora (.004)	3.61	2.35
		Se elabora un Ruta de Mejora Escolar, se desarrolla, se da seguimiento y se evalúan los resultados (.000)	3.50	2.80
	Convivencia Sana y Pacífica	Que el profesorado planifique, revise y enseñe en colaboración (.004)	3.50	2.22
		Que todos los alumnos participen en todas las actividades (.047)	3.27	2.04
	Práctica docente	Los planes de clase y el desarrollo de las clases respondan a las características de todos los alumnos (.019)	3.32	2.10
		Se recibe el apoyo de personal de educación especial (.002)	3.08	2.60
	Participación de la familia	Que las familias se sientan implicadas en la escuela (.000)	3.13	2.71
		Los padres de familia se comprometan a apoyar el aprendizaje de sus hijos (.000)	2.83	2.44
		Los padres de familia soliciten información sobre el aprendizaje de sus hijos (.000)	2.85	2.45
		Los padres de familia opinen sobre los progresos en el aprendizaje de sus hijos (.005)	2.70	2.35
	Participación de los alumnos	Los alumnos soliciten ayuda al maestro (.044)	3.53	2.34
		Que los alumnos soliciten ayuda a otros estudiantes (.008)	3.10	2.77
Que los alumnos estén enterados sobre la forma de evaluación (.018)		3.57	2.40	

En relación a los datos mostrados en la tabla anterior, se puede decir que las escuelas con resultados Altos priorizan que los estudiantes adquieran herramientas que les faciliten el aprender a aprender, además de que promueven la convivencia sana y pacífica.

Se preocupan por la permanencia de los estudiantes brindando atención a los más rezagados, apoyándose en la corresponsabilidad con los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos, a través de la Asociación de padres de familia; en estas escuelas los maestros participan en los procesos de evaluación del aprendizaje conforme a la normativa del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

Estas escuelas, además, disponen de los docentes durante todo el ciclo escolar, considerando como primordial la puntualidad y la disponibilidad de los materiales para cada estudiante como eje fundamental de la normalidad mínima.

Estas instituciones educativas utilizan el CTE para identificar, partiendo de una autoevaluación escolar interna, fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; a partir de ello realizan la Planeación Anual de manera participativa, corresponsable y colaborativa; partiendo de ello, elaboran la Ruta de Mejora Escolar, la desarrollan, le dan seguimiento y evalúan los resultados; para ello consideran la Convivencia Sana y Pacífica involucrando a los alumnos en las actividades.

La diferencia fundamental entre las escuelas con resultados Altos y resultados Bajos respecto de la evaluación y planeación institucional, estriba en que las últimas en CTE.

Conclusiones

Se concluyó que las escuelas con resultados Altos, lo son porque a diferencia de las escuelas con resultados Bajos, en el CTE identifican los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y se atienden las fortalezas y debilidades del proceso educativo de cada alumno; su profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.

Además, logran que los padres de familia se comprometan en el aprendizaje de sus hijos y se impliquen en las actividades de la escuela; impulsan con ello, la participación de los estudiantes de forma cooperativa y en los procesos de evaluación.

Respecto al CTE, se puede decir que las escuelas con resultados Altos y las escuelas con resultados Bajos planifican la Ruta de Mejora Escolar, sin embargo, las segundas no lo hacen partiendo de un diagnóstico institucional que considere factores como el aprendizaje de todos los alumnos, la prevención del rezago, la identificación de fortalezas y debilidades del proceso educativo de cada estudiante; por lo que a pesar de revisar avances, cumplir acuerdos y realizar ajustes sobre las decisiones escolares, este proceso no está cimentado en datos que impacten en la Eficacia por lo tanto, los resultados educativos son menores a las escuelas que realizan correctamente la el diagnóstico, la planeación y la evaluación institucional.

Referencias

- Cárdenas, T., Monárrez, H., & Rivera, J. R. (2015). *Eficacia y Eficiencia en escuelas de Educación Básica*. Durango: CIIDE-SEED.
- DOF. (03 de abril de 2014). *Acuerdo 717*. Obtenido de <http://www.sepyc.gob.mx/>: <http://www.sepyc.gob.mx/escuelaysalud/documentacion/ACUERDO%20716.pdf>
- El Siglo de Durango. (2 de septiembre de 2015). A nómina, 84% del dinero de educación. *El Siglo de Durango*, pág. s.d.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4ta ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México, D. F.: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Obtenido de <http://www.ite.educacion.es/>: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m8_ei.pdf
- Mokate, K. (junio de 1999). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir?* Obtenido de <http://www.cepal.org/>: http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/9/37779/gover_2006_03_eficacia_eficiencia.pdf
- OCDE. (2014). *Panorama de la educación 2014*. Obtenido de <http://www.oecd.org/>: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

CAPÍTULO VI

INSTRUMENTOS PARA IDENTIFICAR LAS CAUSAS DEL ABANDONO ESCOLAR EN EL BACHILLERATO AGRÍCOLA EN MÉXICO

Gladys Martínez Gómez,
Jorge Darío Alemán,
Ramés Salcedo Baca³

Universidad Autónoma Chapingo

Resumen

El objetivo del presente estudio es identificar las causas del abandono escolar en el bachillerato agrícola en México donde se incluye la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y el bachillerato agrícola de la Dirección General de Educación Tecnológica agropecuaria (DGETA). Al ser considerado el abandono como un problema multifactorial es pertinente explorar causas individuales, psicológicas, socioeconómicas, familiares, institucionales y organizacionales. Y para ello se diseñaron tres instrumentos que recuperan información sobre el problema y la opinión de tres actores centrales: los estudiantes, los docentes y las autoridades universitarias.

Palabras clave: instrumentos, causas, abandono

Problema de investigación

El concepto de deserción o abandono escolar tiene múltiples acepciones entre las que podemos señalar a la de Donoso (2002) que la identifica como el retiro escolar transitorio o prolongado en el tiempo; Vidales (2009), quien señala que es el abandono de las actividades académicas antes de concluir el ciclo escolar; la definición de Viana y Rullán (2010) que integra también a aquellos individuos que en edad escolar no asisten a la escuela. Es importante señalar que no existe un concepto único, ni una descripción homogénea y generalizada.

³ Profesores-investigadores de la Universidad Autónoma Chapingo. Correo: gladysmartinezgomez@gmail.com

En lo que coinciden varios autores, es que es un problema multifactorial porque no tiene una sola causa. Magenzo y Toledo (citado por Lugo, 2013) lo identifican como un fenómeno psicosocial complejo que integra aspectos estructurales, sociales, comunitarios, familiares e individuales, pero está directamente vinculada a la estructura social y política y la ideología que pretenda imponer el Estado. Otros autores como Vásquez *et al.* (2003) y Castaño, *et. al* (2006) integran factores académicos e institucionales y Tinto (1987) resume las posibles causas en cinco: psicológicas, socio-ambientales, económicas, organizacionales e interaccionales.

Es un problema mundial que de acuerdo al Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (ALC) 2000- 2005 (UNESCO, 2012), la deserción al igual que la reprobación, en las universidades, está provocando afecciones en la salud física y mental de los jóvenes, pero sobre todo un elevado costo, ya que se estima que al año en ALC se pierden entre 2 y 415 millones de dólares por país, como resultado del abandono de los estudios universitarios que generalmente se presenta durante el transcurso del primer año en la educación media superior (Abril, 2008).

Esta situación limita a los jóvenes en su perspectiva de incorporarse al mundo laboral, además de la carencia de una base sólida de conocimientos y habilidades que les permita adquirir los nuevos aprendizajes que les propone la educación media superior (INEE, 2011) Se considera que la mayor parte de la deserción se produce una vez completada la secundaria y frecuentemente se lleva a cabo en el primer año del bachillerato (abril, 2008). De aquí la importancia de emprender proyectos de investigación porque todavía existe mucho por aprender y descubrir, a fin de esclarecer los factores que lo provocan y las consecuencias que de él se derivan (Tinto, 2007).

Con base en esta inquietud se estructura el presente proyecto que tiene como propósito central detectar las causas del abandono o deserción en el bachillerato agrícola en México que integra el Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) que pertenecen a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) de la Subsecretaría de Educación Media Superior, así como la Preparatoria Agrícola (PA) de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) sectorizada en la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA).

Este diagnóstico es la etapa inicial para posteriores estudios que pueden dar pauta a nuevos proyectos de investigación donde se desarrollen iniciativas de intervención que busquen la prevención y atención de los problemas que enfrentan los jóvenes con la perspectiva de buscar opciones que permitan que los estudiantes concluyan sus estudios universitarios y no los abandonen.

Objetivo

Determinar las causas de la deserción escolar en el bachillerato agrícola nacional

Objetivos específicos

- a) Identificar los problemas individuales psicológicos, socioeconómicos, académicos de los estudiantes que abandonan el bachillerato agrícola en México.
- b) Identificar la opinión y trascendencia de los académicos en relación al abandono escolar.
- c) Analizar la influencia de las condiciones institucionales y organizacionales: modelo educativo, modelo académico, normatividad, política institucional y el papel de las autoridades universitarias.

Método

La presente investigación es de tipo descriptiva y tiene como propósito presentar información de lo que existe sobre la situación actual del fenómeno a estudiar. La investigación descriptiva rebasa la simple recolección de la información, supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe, lo que implica comparación, contraste, clasificación y análisis (Best, 1982).

La población con la que se trabaja son los estudiantes, académicos y autoridades de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y la Preparatoria Agrícola de la UACH. Para el estudio se trabaja con la población total

captada de estudiantes que han abandonado la institución; con los docentes se han realizado muestreos estratificados al azar y se han seleccionado a aquellas autoridades universitarias representativas del Bachillerato Tecnológico Agropecuario y la Preparatoria Agrícola.

Técnica

Se utiliza la técnica de la encuesta que permite obtener información directa con los actores que participan en el estudio, en este caso, los estudiantes, académicos y autoridades departamentales para obtener información sobre el problema y concentrar sus opiniones al respecto.

Instrumento

Diseño de tres cuestionarios: uno para estudiantes, otro para profesores y el último para autoridades universitarias donde se exploran aspectos individuales, psicológicos, socioeconómicos, familiares, institucionales y organizacionales.

Comentarios finales

Actualmente el estudio se encuentra en la fase de aplicación de cuestionarios a los actores universitarios que se ubican en el bachillerato agrícola a nivel nacional.

Referencias

Abril, E.; Román, R.; Cubillas, M. J.; y Moreno, I. 2008. ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>

Best J.W. (1982). *Cómo investigar en Educación*. España: Ediciones Morata.

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65: 9.
- INEE (2011). La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011. México.
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿Realmente es un problema social? *Revista de Postgrado FACE-UC*. 7: 12: Enero-Julio: 289.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8: 1: https://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf
- UNESCO (2012). *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. *Compendio mundial de la educación 2012*. Ed. UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-sp.pdf>
- Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S., y Gómez, K. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Ed. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas
- Viana N. y Rullán A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico en *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, volumen 18, pp 1-33. Sistema de Información Científica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019712004>
- Vidales S.(2009). El fracaso escolar en la educación media superior: el caso del bachillerato de una universidad mexicana. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Volumen 7, Número 4 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>

CAPÍTULO VII

EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN PREVENCIÓN LA VIOLENCIA

Gurrola Ruiz Mónica de Monserrat
Instituto Tecnológico del Valle del Guadiana
Cu Farfán López Julio
Díaz Amaro Alma Citlaly
Instituto de Bellas Artes de la UJED
Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

Este artículo, pretende ser una aproximación a una propuesta de prevención de la violencia en el ámbito escolar, reconociendo que la escuela es un espacio donde se debe garantizar la paz. Aquí se muestra una propuesta que estimule la reflexión, realizando una investigación de corte cuantitativo, transversal, demostrativo, proyectando una dimensión a futuro, girando en 3 ejes fundamentales la educación, la violencia y el papel de las instituciones educativas. La investigación fue ubicada en el contexto educativo de nivel superior; para ello se diseñó un instrumento de medición probado a través del Alpha de Cronbach, estableciendo 15 variables complejas que permitieron identificar una serie de roles que tienen las instituciones educativas para prevenir y frenar la violencia; teniendo una muestra de 119 sujetos atendiendo al teorema de limite central. A través de una serie de análisis estadísticos realizados, se afirmó que las instituciones deben contar con programas para detectar la violencia, trabajar y encaminar acciones que promuevan la paz, así como destinar recursos para atender la problemática e intervenir de manera oportuna, mejorar el diálogo, buscar la negociación, así como como emprender otra serie de acciones que logren concientizar a los agresores buscando fortalecer la educación para la paz. Por tanto, se presenta una propuesta para lograr la paz en el contexto educativo, a través de recursos que permitan generar la estabilidad que la sociedad espera.

Palabras clave: violencia, educación, instituciones

Introducción

En el inicio del siglo XXI, la erradicación de la violencia es una de las asignaturas pendientes más importantes de la humanidad; se ha convertido en un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz, ya que viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

La violencia escolar es un fenómeno de impacto mundial que, desde fines de los setentas, ha recibido una creciente atención debido a que ha invadido los centros educativos, generando que el acoso u hostigamiento haya llegado a alcanzar niveles nunca antes previstos.

Primero hay que partir aseverando que el término violencia proviene del latín vis = fuerza, y hace referencia a todos los fenómenos de destrucción, fuerza, coerción, que ocurren en las relaciones, sociedades y naturaleza (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

En términos más generales, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la reconoce como el uso deliberado de la fuerza física o del poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos trastornos del desarrollo o privaciones.

Por su parte, Cerezo (2008) explica que el término violencia, adaptado a la educación, se representa a través de frecuentes peleas, los insultos y las muestras de fuerza entre los propios escolares. Pero en ocasiones, estas muestras agresivas se presentan como un claro abuso de poder, donde alguien se convierte en el blanco asiduo de los ataques.

El fenómeno se conoce internacionalmente como bullying. Olweus, (1996) lo define como una forma de maltrato, intencionado hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierten en su víctima habitual; es persistente, puede durar semanas, meses e incluso años y la víctima está indefensa. La mayoría de los agresores actúan de esa forma, sin provocación aparente, sino movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar e incluso por "diversión".

El fenómeno se presenta en el contexto escolar, donde tanto el agresor como la víctima coinciden, como un emergente de las malas relaciones que se generan en el interior del grupo, y se puede manifestar de manera física, verbal, psicológica, cibernética o sexual, Batista (2011).

Entre las características específicas de esta forma de maltrato cabe destacar que se trata de una conducta agresiva con intención de hacer daño. Es persistente y repetida en el tiempo, de manera que, cuando un alumno o grupo de alumnos ha establecido una relación de intimidación con otro alumno o grupo de alumnos se genera una trama que refuerza su capacidad de generar miedo. Se establece una relación de fuerzas muy desigual, donde en ningún caso la víctima puede responder a las agresiones ni encuentra vías de escape, Cerezo (2008).

Gil-Verona (2008) señalan que esto es un grave problema social que imposibilita la convivencia en términos de igualdad entre los seres humanos, a la vez que afecta gravemente a la salud, la vida personal y estudiantil de las víctimas; además, sus consecuencias se hacen extensibles a los que la presencian y que en muchos casos también la padecen.

Por ello, es conveniente hacer conciencia entre los maestros, compañeros, alumnos y las propias instituciones de la necesidad de atacar esta situación desde otras perspectivas que permitan frenar las agresiones que se viven, ya que los hechos se siguen reflejando en la sociedad con tonalidades cada día más fuertes.

Materiales y métodos

Como parte del trabajo realizado, en el que se buscó validar el papel de las instituciones en la prevención de la violencia, se realizó una investigación de corte cuantitativo, que tiene los siguientes atributos: por su objetivo, inicia en el hallazgo; por la orientación funcional, es original y genera dimensiones de explicación; por la orientación operacional, es transversal; por la forma de ejecución prospectiva, proyecta a dimensión de futuro; por la derivación expositiva demostrativa, muestra elementos atributivos o sus relaciones en función de un contexto previo.

Para ello se creó un instrumento de medición que fue diseñado con la intención de probar estadísticamente el rol que tienen las escuelas en la prevención de la violencia. Se centró en 3 ejes fundamentales, la violencia como tal, la educación y el rol que juegan las instituciones en torno a esta problemática; se establecieron 15 variables complejas que permitieron caracterizar a los sujetos que fueron encuestados, y posteriormente identificar el problema; es decir la violencia, seguido de una medición que permite contrastar el rol que tienen las instituciones educativas.

El instrumento realizado tipo de cuestionario contiene 150 ítems, y está diseñado bajo un ágil diseño que permitió que fuera contestado en un tiempo estimado de 25 a 35 minutos; se manejaron en su mayoría variables de razón, nombrando orden; presentan intervalos iguales y tienen una escala de medición donde el cero absoluto

supone identificar una posición de ausencia total del rasgo o fenómeno y el 10 es la máxima representación de los datos.

Para probar su consistencia y validez, se usó el método de consistencia interna basado en el Alpha de Cronbach, obteniendo un 0.94 Std.; es decir, mostró que el constructo es confiable en los datos, al tiempo que fue validado por expertos en el área.

La muestra tomada es intencional selectiva, ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra; el procedimiento no fue mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que el proceso se llevó a cabo en base a los recursos y el tiempo con que se contó.

Además, se basó en el teorema del límite central, el cual señala que una muestra de más de cien casos será una muestra con una distribución normal en sus características, por lo que fueron encuestados 119 sujetos, ubicados en el Instituto Tecnológico del Valle del Guadiana, distribuyéndola entre las carreras de informática, innovación agrícola sustentable, desarrollo comunitario, agronomía y biología, para tener una representación de cada uno de los sectores de la población elegida.

Resultados

Después de haber realizado un análisis de frecuencias, fue posible determinar que fueron 14 sujetos de la carrera de desarrollo comunitario, lo que significa un 11%, 9 de innovación agrícola sustentable, representando únicamente el 7%; 32 de biología con el 26%; 20 alumnos de agronomía representando un 16%; 13 de Informática, con el 10%; y 31 jóvenes de la carrera de contador público, representando un 26%, dando un total de 119 sujetos, lo que cubre el 100% de la muestra tomada.

Asimismo, se estableció la representación semestral. Ésta se dio de la siguiente manera: 37 alumnos que significan un 31% corresponden al segundo semestre; 26 representando un 21%, de cuarto; 33 que significan el 27% de sexto; 22 de octavo y 1 de décimo, lo que represento el 100% de los sujetos ubicados en cada uno de los semestres.

En lo que corresponde al sexo, se distribuyó de la siguiente manera: 51 hombres, representando el 42% de la muestra y 68 mujeres que significaron el 57%.

Tabla 1
Frecuencias: Sexo

Sexo	Conteo	Acumulado	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Hombres	51	51	42.85	42.85
Mujeres	68	119	57.14	100.00
Datos Perdidos	0	119	0.00	100.00

Para probar la propuesta planteada, se realizaron una serie de pruebas. Partiendo del análisis de correlaciones entre las variables, fue realizado a partir del valor del coeficiente r del *Producto Momento Pearson*, con un nivel de error $\rho = 0.001$, resultando un alto índice de correlaciones significativas, por lo que los valores del coeficiente de r , considerados como significantes, se apegaron a los criterios sigmáticos de concordancia proximal, tomándose las correlaciones con una $r \geq +0.23$ o $r \leq -0.23$.

Partiendo de ello, se observa que las variables *compleja*, *Importancia de la educación*, en su variable simple 126 Prev p, se correlaciona en un (0.61), con la variable 127 *erra v*, lo que permite observar el papel que juega la escuela en la prevención de los conflictos y la importancia de trabajar para erradicar la violencia fomentando la paz.

A su vez, la variable 126 Prev p, se correlaciona en (0.56) con la variable 134 *prom p*, lo que indica que la prevención de los conflictos debe darse buscando que las instituciones educativas promuevan la paz, relacionándose al mismo tiempo con la variable 135 *impo p* en un (0.60), lo que representa que las instituciones educativas deben integrar a toda la comunidad educativa para prevenir conflictos y promover la paz.

La variable 127 *erra v*, observa una correlación del (0.57), con la variable 132 *interv conf*, lo que representa que las instituciones requieren encabezar sus esfuerzos para erradicar la violencia.

Siguiendo este sentido, la variable 127 *erra*, se correlaciona con las variables 134 *prom* en un (0.58), y (0.57) con 135 *impo p*, lo que permite decir que las

instituciones deben promover la paz y trabajar para erradicar la violencia integrando a toda la comunidad.

Aquí, además, se observa que la variable *128 Paz erra v*, qué tanto consideras que educar para la paz puede terminar con la violencia, se correlaciona en un (0.59), con la variable *129 educ sin v*, y en un (0.57) con la variable *130 Concientiza*, lo que establece que educar para la paz puede terminar con la violencia y que es a través de la educación que se puede construir entornos sin ella, por lo que se debe trabajar en su concientización.

La variable *129 educ sin v*, se correlaciona en un porcentaje de (0.85) con la variable *130 Concientiza* y en un (0.71) con la variable *135 impo p*, donde se propone integrar a toda la comunidad educativa para promover la paz, lo que indica que a través de la educación se pueden construir entornos sin violencia, trabajando con toda la comunidad educativa para promover la paz.

Cabe señalar que las variables *130 Concientiza*, se correlaciona en un (0.60), con la variable *131 prom prev*, y (0.58) con la *133 detec v*; asimismo, en un (0.66) con *135 impo p*, mientras que para la variable *136 recurs* se registra (0.65), y un (0.61) con la variable *137 respo esc p*. Esto permite afirmar que las instituciones educativas deben contar con programas para detectar la violencia, trabajar y encaminar acciones que promuevan la paz, y destinar recursos, pues son las instituciones educativas las responsables de mejorar el clima social.

El análisis muestra que la variable *131 prom prev* se correlaciona en un (0.70), con *134 prom p*, lo que muestra que las instituciones deben promover la prevención de la violencia.

Además, se observa que la variable *132 interv conf*, se correlaciona con la variable *133 detec v* en un (0.78) y en un (0.79) con *134 prom p*, lo que especifica que las instituciones deben intervenir oportunamente en los conflictos y por ende tener programas para detectar la violencia, promoviendo la paz.

Mientras tanto, la variable *133 detec v*, se correlaciona en un (0.81), con la variable *134 prom p* en un (0.80), con *136 recurs*, lo que determina que las instituciones deben contar con programas para detectar la violencia, promoviendo la paz, destinando parte de sus recursos para estas acciones.

Este análisis permite identificar que la variable *134 prom p*, se correlaciona con la variable *143 mejor dial* en un (0.54), y en un (0.51) con *145 Paz mejor*, lo que establece que las instituciones educativas tienen que ser promotoras de la paz mejorando el diálogo para frenar la violencia, para vivir mejor a través de la paz.

Por su parte, la variable *135 impo p*, se correlaciona en un (0.89) con la variable *136 recurs*, y en un (0.71), con *137 respo esc p*, lo que deja ver que en las instituciones educativas todos deben integrarse a la promoción de la paz, destinando recursos para atender esta problemática, ya que son las propias instituciones las responsables de mejorar el clima social.

Asimismo, la variable *136 recurs*, se correlaciona en un (0.76), con la variable *137 respo esc p*, lo que dice que las instituciones educativas deben destinar parte de sus recursos para atender la violencia pues son responsables de mejorar el clima social.

Finalmente, el análisis correlacional, realizado en esta parte del proceso, permite determinar que la variable *137 respo e144 v - actsc p*, se correlaciona en un (0.63) con *143 mejor dial*, (0.51), con, (0.56) con *145 Paz mejor* y en un (0.57) con *150 P gen paz*, lo que muestra que las instituciones son responsables de mejorar el clima social, que mejorando el diálogo se podrá frenar la violencia, que las personas violentas pueden cambiar de actitud para vivir mejor, pues la paz produce más paz.

Discusión

La discusión en torno a la violencia escolar ha sido muy amplia en los últimos años; pese a ello, no ha sido posible establecer mecanismos eficientes que permitan su erradicación; propuestas han sobrado para atender el problema; sin embargo, esto se sigue presentando con consecuencias cada vez más graves.

El problema es considerado como un fenómeno multifactorial, por lo que se realiza un breve análisis de las condiciones y características que se muestran en el contenido de este trabajo de investigación.

Asimismo, se señala que un elemento crucial para que el docente tenga intervenciones acertadas, es capacitarlo, Rodríguez (2008).

Sin embargo, el estudio realizado muestra que sin duda, es fundamental capacitar al maestro, pero a ello hay que sumarle una verdadera educación para la paz, pues se indica, según el análisis correlacional, que a través de ello se puede terminar con la violencia para construir entornos sin ella.

Por su parte, Pérez (2008), señala que para resolver el problema es muy importante la intervención conjunta de docentes y padres de familia, y sin duda esto resultara prioritario, pero el reflejo de los estadísticos empleados señala que también es necesario que las instituciones educativas cuenten con programas para detectar la violencia, que inyecten parte de sus recursos a atender el problema y encaminen acciones que promuevan la paz.

Asimismo, el estudio realizado indica que son las instituciones educativas las responsables de mejorar el clima social, de manera oportuna, interviniendo en los conflictos y por ende, es necesario que cuenten con programas para detectar la violencia promoviendo la paz, mejorando el dialogo para frenar la violencia, a fin de vivir mejor a través de la paz.

Además, este análisis resalta la necesidad de buscar una buena negociación para frenar la violencia; iniciando con los cambios personales, lo que hace coincidir con lo expuesto por Torres (2010), referente a la responsabilidad social de la escuela como entidad formativa de valores y conductas propias de una convivencia pacífica y democrática.

Sánchez (2010) señala a la educación para la paz como una de las alternativas con mayor viabilidad para combatir de fondo, la violencia escolar, y aunque este estudio también lo considera conveniente, no es preciso dejar de lado que son las instituciones educativas las responsables de generar un clima de estabilidad que permita romper con este ciclo que atenta contra la integridad de los estudiantes.

Conclusiones

La violencia es un problema latente que ha tomado dimensiones quizá nunca antes imaginables, por lo que resulta fundamental reconocer el papel que juegan las

instituciones educativas, para erradicar este problema que se vive en el ámbito escolar, por lo que se destaca la importancia de trabajar en la prevención de los conflictos, para eliminar la violencia y fomentar la paz.

Para ello, las instituciones educativas deben contar con programas para detectar la violencia, trabajar y encaminar acciones que promuevan la paz, y destinar recursos, pues son ellas las responsables de mejorar el clima social de manera oportuna, interviniendo en los conflictos y por ende, deben tener programas para detectar la violencia promoviendo la paz, mejorando el diálogo para frenar la violencia, y así vivir mejor a través de la paz, dándole importancia a este rubro buscando una buena negociación, ya que es a través de ello que se puede frenarla, iniciando con los cambios personales, buscando que las escuelas integren a toda la comunidad educativa para erradicarla, promoviendo la paz.

El estudio mostró que educar para la paz puede terminar con la violencia y que es a través de la educación que se puede construir entornos sin ella, por lo que deben trabajar en su concientización.

De tal manera que se puede concluir diciendo que los conflictos se podrán solucionar a través de una buena negociación, mejorando el dialogo, y cambiando de actitud; sin embargo, también se asevera que es fundamental comenzar a actuar para poner un alto a este fenómeno que sin distinción atenta la estabilidad social.

Referencias

- Erazo, O. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU*.
- Etxeberria, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*.
- Cerezo, R. (2008) Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la sociedad de pediatría de Austria, Castillas y León* Vol. 48 No 206, 2008.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003, a) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, (1), 9-24.

- García, A. et. al. (2002). La violencia escolar en los países de la Unión Europea. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- García-Longoria, M. (2002). *La mediación escolar, una forma de enfocar la violencia en las escuelas*. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social.
- Gil, V (2002). Psicología de las conductas agresivas, *Revista Anales de psicología* vol. 18 No 2
- Osorio, S. (2012). Conflicto, violencia y paz: un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista Latinoamericana de Bioética*.
- Rodney, y; García, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona*, 59, 41-49.
- Rodríguez, J. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3), 32-39.
- UNISEF 2011“Somos comunidad educativa: hagamos equipo” una propuesta de intervención integral educativa contra el acoso escolar (bullying)
Pseudónimo: CONVIVENCIA ESCOLAR

CAPÍTULO VIII

POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA ATENCIÓN A PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Méndez Salazar Lucía del Rosario
Morales González Berenice
Ferra Torres Gerson Edgar

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Resumen

El presente trabajo nace de un interés del Cuerpo Académico "Políticas Públicas y Evaluación Educativa" (BENVECR-CA2) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", en el marco del desarrollo de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) "Políticas Públicas, Evaluación Educativa y Gestión del Conocimiento". Dentro del ámbito de las políticas públicas, la evaluación es un proceso sistemático mediante la cual se recopila información válida y confiable que apoye la toma de decisiones para la mejora de distintos ámbitos educativos; en este sentido, como Cuerpo Académico se busca abonar a la valoración de decisiones gubernamentales con respecto a la formación inicial de profesores de educación básica en y para un contexto diverso, plural capaz de responder a las diferentes necesidades educativas de todos los estudiantes. Esta mirada desde las políticas públicas de inclusión educativa, pone de manifiesto la necesidad de atención de un grupo vulnerable, como lo son las personas con discapacidad, especialmente de aquellos con Trastornos del Espectro Autista (TEA), concebido como tal de manera reciente (DSM-V, 2013) dado su incremento como un trastorno con mayor incidencia infantil (Gómez Cotero, 2015). El objetivo del presente escrito es abonar a la construcción de un marco de referencia que apoye la discusión desde la formación inicial docente sobre los vacíos y retos que se vislumbran en las políticas educativas y su concreción que redunde en una atención de calidad. Se partirá de la revisión de literatura internacional y nacional, asociada a la revisión de estudios de frontera que permiten concluir en la identificación de vetas de investigación en el ámbito de las políticas públicas en la atención a personas con TEA.

Antecedentes

De acuerdo al Informe Mundial sobre la Discapacidad que emitió la Organización Mundial de la Salud (2011), sobre la base de estimación para el 2010, entre 785 y 975 millones de personas de 15 años o más viven con alguna discapacidad y de esta cifra entre 110 y 190 millones de personas tienen dificultades significativas del funcionamiento.

Al incluir a los niños se estima que más de 1000 millones de personas viven con discapacidad.

En este informe se plantea como prioridad el que todos los países logren que los niños con discapacidad reciban una educación de buena calidad en entornos inclusivos, reconociendo el derecho de los niños a ser incluidos en los sistemas educativos y a recibir apoyo individual cuando sea necesario, con lo que pone de manifiesto la necesidad de realizar cambios sistémicos para que ningún niño quede excluido de las oportunidades educativas, por lo que es necesario contar con planes de estudio y métodos flexibles, ya que de lo contrario, los niños con discapacidad quedan en peligro de exclusión.

En cuanto a la formación de los docentes, pone de manifiesto la necesidad de una mayor capacitación en educación básica y especial para poder dar respuesta educativa adecuada a todos los niños y responder a lo planteado en la Declaración de Salamanca.

En educación especial el grupo que corresponde a los TEA, en específico, hace referencia a un grupo de trastornos de reciente definición e investigación, que ha recibido a lo largo de la historia distintos nombres. En un inicio se creía que correspondía a un grupo de padecimientos psiquiátricos.

Según Gargiulo (2015), el autismo aparece por primera vez en el Manual de Diagnóstico de Enfermedades Mentales (DSM) como categoría diagnóstica, en su tercera edición y desde 1980 el autismo se concibe como un trastorno generalizado del desarrollo, entendiéndose como un desorden de la niñez y no como un desorden psiquiátrico. Este término se ha mantenido en las otras versiones tanto del DSM como en la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10.

Actualmente en el DSM-V, publicado en el 2013, el autismo es concebido como un trastorno del neurodesarrollo que engloba varios trastornos dentro de lo que actualmente se conoce como TEA. Según Gargiulo (2015) y Rivière (1998), dentro de esta idea de espectro son considerados: a) el trastorno autista; b) el trastorno de Asperger; c) el trastorno generalizado del desarrollo; y d) el trastorno desintegrativo de la infancia.

Estos desórdenes se incluyen en este espectro, pues representan un continuo con mayor o menor grado de severidad, con énfasis en la comunicación social y en los

intereses restringidos; de acuerdo al grado de severidad es que se plantea la existencia de apoyos con distintos tipos de intensidad.

En nuestro país como parte de las distintas reformas al nivel de Educación Básica y con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la reforma del Artículo 3° Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, desde el año 1992 se vive una serie de reformas educativas, con la finalidad de fortalecer la equidad en la prestación de los servicios educativos y que todos los niños tengan oportunidad de acceder a la escuela; con ello dio inicio en nuestro país un proceso global de reorganización del Sistema Educativo Nacional, específicamente, una reformulación de Planes y Programas de Estudios, impulsando la integración de niños con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales a escuelas regulares, quienes tradicionalmente habían sido atendidos por escuelas de educación especial.

La presencia en las aulas de esta población, como lo citan García Cedillo, et al., (2009), implicó un llamado de atención hacia el reconocimiento de las características particulares de cada uno de los alumnos, sus intereses y sus capacidades; se enfatizó la necesidad de realizar cambios importantes, tanto en el personal de Educación Especial como en el de Educación Básica, y se propuso una forma de trabajo en equipo que promoviera el desarrollo integral de todos los alumnos, así como la necesidad de realizar cambios en las prácticas docentes y la capacitación del personal en el sector educativo.

Desde la implementación del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, se reconoció la necesidad de poner en marcha acciones para atender a la población con discapacidad, como es, la necesidad de establecer el marco regulatorio de los procesos de integración o inclusión educativa a todas las escuelas de Educación Básica en el país, garantizando la disponibilidad de recursos de actualización y apoyos para el profesorado, para asegurar la atención de niños que requirieran de Educación Especial.

De acuerdo al mismo programa, el 37% del personal académico que laboraba en Educación Especial, no contaba con la formación específica de especialista. Esto, aunado a la falta de claridad en la formación del licenciado en Educación Especial en

las instituciones formadoras de maestros de 1985 a la fecha, y a pesar de los intentos por actualizar al personal de Educación Especial, a través de cursos nacionales, seminarios y cursos generales de actualización, pone de manifiesto la necesidad de orientación y actualización, tanto al sistema de Educación Especial como de Educación Básica.

Definición del problema

Si bien se han comentado las intenciones que a nivel federal se han tenido para realizar reformas educativas que promuevan -especialmente desde el año de 1992- la equidad en la prestación de los servicios educativos, y la integración de los niños y jóvenes con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales a los centros de educación regular, ¿cuáles son las respuestas derivadas desde los mismos servicios de nuestro sistema educativo nacional? ¿cuál es el avance, no sólo teórico, que permite profundizar nuestra comprensión acerca de las personas con TEA, sino también metodológico, que permita la mejora continua en los procesos de intervención educativa?

Esta revisión teórica desde las decisiones gubernamentales en torno a la atención de la población con discapacidad, y diferentes investigaciones de frontera permitirán alcanzar el **objetivo** del presente trabajo, el cual consiste en:

“Abonar a la construcción de un marco de referencia que apoye la discusión desde la formación inicial docente sobre los vacíos y retos que se vislumbran en las políticas educativas y su concreción que coadyuve a una atención de calidad para las personas con TEA”.

Metodología

Para poder abonar en la construcción de este marco referencial, se realizó una revisión documental, primero a nivel internacional sobre las estadísticas de personas con discapacidad y las recomendaciones y políticas para su atención e inclusión y el trato

a personas con TEA, para ello se buscó en organismos a nivel internacional como la OMS, la ONU, la OCDE.

A nivel nacional, fue necesario revisar las legislaciones vigentes, las políticas de reorganización del Sistema Educativo Nacional y lo que en materia de actualización del personal de Educación Básica se ha determinado por parte de la Secretaría de Educación; los diversos programas que a nivel de política nacional han emergido en el contexto de la integración educativa y la inclusión,; se llevó a cabo una revisión de las estadísticas a nivel nacional de la atención educativa de las personas con discapacidad, en específico a aquellos que presentan TEA.

Con la información recabada en bases de datos internacionales, nacionales y organismos gubernamentales, se llevó a cabo el análisis de la información sobre la situación actual en la atención a personas con TEA, el cual arrojó las necesidades en su atención; de igual forma, se detectaron los huecos a nivel de investigación en la atención a esta población, principalmente en cuanto al diseño de políticas públicas que den respuesta a los requerimientos de esta población.

Retos identificados desde el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE)

Este programa constituye una respuesta del Estado federal para combatir la desigualdad educativa y favorecer a la población vulnerable del país; en éste se evidencian retos a atenderse.

En lo que respecta a las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) se menciona: diversidad de criterios en la selección de población a atender; así como desconocimiento -en muchos casos- de estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades del alumnado y de esta manera poder realizar adecuaciones curriculares y de acceso, orientar al profesorado de Educación Básica en los ajustes generales que debe de realizar en cuanto a la metodología en grupo.

Mientras que en los Centros de Atención Múltiple (CAM), este programa derivó en otra realidad, debido a la reorientación de estos servicios, se propuso el trabajo con todas las discapacidades en un mismo grupo, desapareciendo las escuelas de

Educación Especial por discapacidad, con lo cual, se ha perdido de vista que muchos de los alumnos que asisten a estos servicios requieren de atención específica según su discapacidad, atención que sólo personal especializado puede ofrecerles.

El artículo 41 de la Ley General de Educación señala: “Para quienes no logren la integración, la educación especial procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios” (2015, p. 19), situación que debido a esta reorientación no se atiende en los CAM, dejando esta atención tan específica a instituciones privadas o ámbitos terapéuticos.

En el mismo PNFEIE se evidencia que los recursos financieros destinados son insuficientes para satisfacer las necesidades de los servicios de Educación Especial, tales como supervisión y visitas de asesoría, acciones de capacitación y actualización para maestros y adquisición de materiales y recursos tecnológicos para el trabajo con alumnos con discapacidad.

Bajo todo este contexto, es que, en nuestro país, a raíz de “La Alianza por la Calidad de la Educación” y en consecuencia al seguimiento del PNFEIE, se concluye que la integración educativa se ha entendido muchas veces como el hecho único de que los alumnos con discapacidad asistan a la escuela regular, sin que esto implique cambios en la planeación y organización de la escuela para asegurar su participación.

En las reglas de operación 2014 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), al plantearse la inclusión educativa, se habla del proceso a través del cual la escuela busca generar los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo de todos los estudiantes que asistan a la escuela.

En el contexto actual, en educación, según la guía para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el programa de escuelas de calidad (2010), la inclusión es un proceso en el que niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, aptitudes sobresalientes u otros factores, estudian en escuelas regulares, con los apoyos necesarios para que gocen de los propósitos generales de la educación, lo cual implica un cambio en la escuela en conjunto, beneficiando a la comunidad educativa en general, al suponer un cambio en cuanto a gestión y organización de la escuela, capacitación y actualización del

personal docente, enriquecimiento de prácticas docentes y promoción de valores como la solidaridad y el respeto.

Los retos sentidos: vetas de investigación en la formación inicial docente

A pesar de que todas estas condiciones están propuestas por el gobierno federal, la realidad de las condiciones en las que funcionan los servicios de educación especial en los distintos estados son otras, comprobando lo ya expuesto por el PNFEIE desde el 2002, en específico en el trato hacia las personas con TEA.

En otras palabras, se comprobó una falta de capacidad por parte de los maestros tanto de los servicios de Educación Especial, así como de Educación Básica, para poder determinar las necesidades de las personas con estos trastornos y dar una respuesta adecuada en el ámbito educativo, en parte, debido a una falta de conocimiento de los trastornos ya que durante la formación de los licenciados en Educación Especial, es realmente poco lo que se aborda sobre el tema: un bloque de una sola asignatura en cuatro años de formación.

Lo anterior trae como consecuencia que egresen profesionales con muy poco conocimiento, profesionales que se supone deberían tener la capacidad de orientar al profesor de educación básica para integrar o incluir al niño con TEA a su salón de clases junto a los demás niños.

Nuestro país requiere de investigación en el campo de educación especial. Concretamente en lo que se refiere a los TEA, existe un vacío importante en la literatura. Según la revisión de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, concretamente en Aprendizaje y desarrollo, coordinado por Agüero (2013), Acle-Tomasini menciona que, en nuestro país, de acuerdo al PNFEIE, durante el ciclo escolar 2010-2011, la incidencia de estos trastornos equivalía al 3.34% de la población que se atiende con discapacidad en nuestro país y sólo se han encontrado dos investigaciones que se refieren a este tema de 2002 a la fecha.

Uno de esos trabajos es una tesis de licenciatura que se titula "*Cuidadores primarios informales del niño con autismo. Efectos en la Educación y calidad de vida*", elaborada por Barrera (2013). El otro es un artículo de la Revista Científica Electrónica

de Psicología, titulado “*Integración de los padres al manejo conductual de sus hijos autistas*”, publicado por García, Alvarado y Bautista (2005).

Dentro de las causas que Acle-Tomasini (2013) presenta del porqué existen tan pocas investigaciones en nuestro país, encuentra la falta de diagnóstico preciso de las distintas categorías del TEA y que los padres acuden a recibir atención educativa a instancias privadas más que públicas, pues encuentran en las primeras mejor respuesta educativa.

Lo que se observa es el vacío existente en el trabajo con los TEA en nuestro país y en particular investigaciones encaminadas a brindar una mayor comprensión del trabajo a nivel educativo, familiar y de orientación a maestros aportando al conocimiento de las dificultades existentes en esta población y así poder contribuir al entendimiento de la problemática.

De acuerdo a un informe presentado por la Secretaría de Educación Pública, sobre las cifras de prestación de servicios educativos en el país, en el ciclo escolar 2009-2010, eran atendidos un total de 418 682 niños y jóvenes en los servicios de educación especial en el país, de los cuales, sólo se conoce el dato de que en 1996 se atendían 597 niños con autismo, sin tener cifra oficial de 1997 al 2009.

En el mismo informe, pero del ciclo escolar 2010-2011, las cifras en cuanto a niños y jóvenes atendidos por servicios de educación especial se elevó a 485 167 beneficiados; sin embargo, las cifras de personas con autismo continúan sin presentar datos.

Para el ciclo escolar 2011-2012, según las cifras de la Secretaría de Educación Pública, fueron atendidos 501 387 niños y jóvenes en servicios de Educación Especial y los datos de personas con autismo siguen sin presentarse por separado. Esto, por una leyenda que explica que desde 1998, deben ser registrados como población atendida sin discapacidad, lo cual deja sin datos exactos a nivel nacional sobre la población que se atiende con TEA y muestra la falta de claridad al respecto en su clasificación, diagnóstico y por lo tanto intervención educativa.

De acuerdo al informe presentado por el PNFEIE del ciclo escolar 2010-2011, un total de 4724 alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo era atendido por los servicios de Educación Especial. Estos datos riñen con las estadísticas

presentadas por la Secretaría de Educación Pública sobre la prestación de servicios educativos.

Según Amalia Gómez Cotero (abril, 2015), investigadora y psicoterapeuta del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional, en México existen alrededor de 40 mil niños con autismo y cada año se diagnostican al menos 6 mil más, lo que sitúa este trastorno con mayor incidencia en la niñez que el cáncer, diabetes y el SIDA.

Conclusiones

Como se puede ver, en los distintos estudios, tanto a nivel educativo como a nivel de salud, la atención adecuada a las personas con TEA es un problema serio que para el cual se requiere realizar investigaciones que aporten al mejor entendimiento de la problemática para mejorar su calidad de vida y de sus familias; la creación de políticas públicas que puedan beneficiar a este grupo y orientar a maestros en servicio del sector de educación básica, de manera muy específica a aquellos que laboran en las USAER y los CAM, padres de familia y personas interesadas en el ámbito del TEA, desarrollando metodologías específicas de estrategias de intervención en edades escolares para personas con TEA.

De igual forma, en el contexto de las reformas educativas, las Escuelas Normales deben ser un marco de referencia para la discusión existente sobre la formación de Licenciados en Educación Especial.

Referencias

- AcleTomasini, G. (2013) Investigación en Educación Especial (2002-2011): Logros y desafíos. En: De Agüero-Servín, M. (Coord.) *Aprendizaje y Desarrollo 2001-2011*. (pp.21-109). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-ANUIES. ISBN ANUIES 978-607-078-2, ISBN COMIE 978-607-7923-10-7.
- CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Organización Mundial de la Salud. Madrid.

- DSM-IV-TR: *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (2002) MASSON, S.A., Barcelona.
- García Cedillo, et al., (2009) *La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Gargulio R., (2015), *Special Education in contemporary society*, quinta edición, Ediciones SAGE, Estados Unidos de América.
- Gómez, A. (2015). Genes relacionados con el autismo. En la Jornada en línea, fecha de consulta Abril, 2015. <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/04/02/ipn-investiga-genes-relacionados-con-el-autismo-1785.html>
- Informe Mundial sobre la Discapacidad*, (2011). Organización Mundial de la Salud. Banco Mundial.
- SEP (2010). *Principales cifras ciclo escolar 2009-2010*. Secretaría de Educación Pública. México
- SEP (2011). *Principales cifras ciclo escolar 2010-2011*. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2012). *Principales cifras ciclo escolar 2011-2012*. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2012). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Riviere, A. (1998) *Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo infantil*. Madrid: CIDE:

ACERCA DE LOS COORDINADORES

Isidro Barraza Soto



Profesor de Educación Primaria, (1977). Licenciado en Lengua y Literatura Española, por la Escuela Normal Superior de Durango (1984). Maestro en Administración Pública por la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango (2004). Doctor en Administración por la Universidad Autónoma de San Luís Potosí, (2009) y Maestro en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), sede Durango y Universidad del Tercer Milenio.

Laurencia Barraza Barraza



Profesora de Educación Primaria (ICMFZ) del estado de Durango. Licenciada en Ciencias Sociales, por la escuela Normal Superior de Dgo. Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Especialidad en Formación de Formadores, (CREFAL). Maestra en Educación, Campo Práctica Educativa (UPD) y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Durango.