



**C O N T E N I D O**

**EDITORIAL**

**APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

***Indicadores para la elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo***

*Arturo Barraza Macías, María Magdalena Hinojosa Romero, Alejandra Méndez Zúñiga, Martha Remedios Rivas González: y Verónica C. Ontiveros Hernández. (P. 5)*

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**¿Pueden utilizarse los incentivos monetarios para mejorar el desempeño docente? El caso del esquema de salario simple**

*José B. García Horta (P. 13)*

**El Síndrome de Burnout en alumnos de Educación Secundaria**

*Dolores Gutiérrez Rico (p. 26)*

***Percepción de docentes con respecto a la evaluación de su práctica***

*Ángel Alberto Valdés Cuervo, Eva María Castillo Blue y Pedro Antonio Sánchez Escobedo (P. 36)*

**La aceptación de la diversidad de alumnos. Un estudio exploratorio en profesores de educación básica de la ciudad de Durango**

*Arturo Barraza Macías (P. 46)*

**Evaluación de la dimensión organizativa de la gestión escolar dentro del Programa Escuelas de Calidad**

*Manuel Ortega Muñoz, Miguel Navarro Rodríguez y Flavio Ortega Muñoz (p. 59)*

**Enseñanza de habilidades para la vida independiente en alumnos del Centro de Atención Múltiple "Joyas del Valle". Una sistematización de la experiencia**

*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar (p. 70)*

**Conciencia global: aspiración de la educación internacional**

*Enrique Medina Vidaña (p. 92)*

**REVISTAS ELECTRÓNICAS DURANGUENSES (p. 106)**

**NORMAS PARA COLABORADORES (p. 107)**

**ILUSTRACIONES**

*Antonio Ruiz*

[ant\\_ruiz77@hotmail.com](mailto:ant_ruiz77@hotmail.com)

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

INED

**Vol. 5, No. 10, enero de 2009**

**DIRECTOR:** *Dr. Arturo Barraza Macías*

**COORDINADOR EDITORIAL:** *Mtro. Gonzalo Arreola Medina*

**COMITÉ EDITORIAL:** *Dra. Dolores Gutiérrez Rico* (Universidad Pedagógica de Durango); *Mtro. José C. Castañeda Delfín* (Sistema Universidad Virtual de la Universidad Juárez del Estado de Durango); *Mtra. Alicia Rivera Morales* (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria) y *Mtro. Enrique Palomares Palacios* (Unidad Extensiva Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango).

**COMITÉ DE ARBITRAJE:** *Dr. Miguel Navarro Rodríguez* (Universidad Pedagógica de Durango); *Dra. Adla Jaik Dipp* (Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN, Unidad Durango); *Mtro. Raymundo Carrasco Soto* (Universidad Juárez del Estado de Durango); *Dr. Enrique Ortega Rocha* (Instituto Universitario Anglo Español); *Mtro. Octavio González Vázquez* (Secretaría de Educación del Estado de Durango); *Dr. Héctor Manuel Alba Vidaña* (Unidad Extensiva Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango) y *Dr. Juan José Rodríguez Lares* (Centro de Actualización del Magisterio).

## LÍNEA EDITORIAL

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

La revista *Investigación Educativa Duranguense (INED)* es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. ISSN: 2007-039X. Actualmente se encuentra indizada en Dialnet, Latindex y Clase. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No, 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 128-44-07, e-mail: [rplca@yahoo.com.mx](mailto:rplca@yahoo.com.mx)

Se tiraron 500 ejemplares en enero de 2009



**DIRECTORIO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE**  
**DURANGO**

**Director General**

*Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez*

**Secretaria Académica**

*Lic. Alejandra Méndez Zúñiga*

**Coordinador de Investigación**

*Mtro. Jesús Flores García*

**Coordinador de Docencia**

*Lic. Martín Arredondo Guerrero*

**Coordinador de Difusión y  
Extensión Universitaria**

*Profr. Jorge Gustavo Olvera Sierra*

**Coordinadora de Servicios de  
Apoyo Académico**

*Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero*



## DE LO LOCAL A LO REGIONAL: LA TRANSICIÓN

La revista *Investigación Educativa Duranguense* surge en el año 2003 con el firme propósito de servir como medio de difusión para los trabajos de los investigadores de nuestro estado.

Ahora, después de seis años, la revista ha sufrido una transformación cuantitativa y cualitativa que la ha convertido en una verdadera opción de difusión para los trabajos de nuestros investigadores. Sin embargo, la perspectiva localista ha sido cuestionada por algunos miembros de la comunidad de investigadores de nuestro estado.

En ese sentido, el Consejo Editorial de nuestra revista en reunión extraordinaria celebrada el mes de noviembre del año 2008, decidió abrir sus páginas a investigadores de otros estados del país. La intención al respecto es clara: se busca articular la producción local con lo regional en un esfuerzo de construcción de una comunidad de investigadores de carácter regional que en su momento se pueda insertar en el contexto nacional.

Bajo esta nueva política, el presente número integra dos trabajos de investigadores de otros estados, nos referimos al artículo de José B. García Horta y al reporte final de Ángel Alberto Valdés Cuervo, Eva María Castillo Blue y Pedro Antonio Sánchez Escobedo.

Con estos trabajos se inicia un nuevo ciclo en nuestra revista que esperamos nos conduzca a mejorar la calidad de la misma.

# APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## INDICADORES PARA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE DESARROLLO EDUCATIVO

1.- Arturo Barraza Macías, 2.- María Magdalena Hinojosa Romero, 3.- Alejandra Méndez Zúñiga, 4.- Martha Remedios Rivas González: y 5.- Verónica C. Ontiveros Hernández.

- 1.- Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).
- 2.- Licenciada en Educación Primaria; actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo en la UPD.
- 3.- Licenciada en Educación Preescolar; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la UPD
- 4.- Licenciada en Educación Preescolar; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la UPD.
- 5.- Licenciada en Educación Básica; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la UPD.

### Presentación

El Proyecto de Desarrollo Educativo es una de las opciones de titulación que plantea el Instructivo de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional para la Licenciatura en Intervención Educativa. Para su elaboración el alumno debe de desarrollar necesariamente una de las competencias generales del perfil de egreso de esta licenciatura y, por consecuencia, vincularse a las prácticas profesionales y a varios de los espacios curriculares de esta licenciatura.

A diferencia de otras opciones de titulación, la elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo adquiere una función estratégica para el desarrollo de la docencia en esta licenciatura, ya que su elaboración se constituye en una situación de aprendizaje transversal que permea toda la licenciatura. Es por eso que el Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez, en su calidad de presidente de la Comisión de Titulación de la Universidad Pedagógica de Durango, tuvo a bien conformar una Comisión que analizara la problemática existente al respecto y que en contraparte formulara una propuesta de indicadores para su elaboración.

Esta Comisión fue conformada por el Prof. Arturo Barraza Macías y por las Profesoras María Magdalena Hinojosa Romero, Alejandra Méndez Zúñiga, Martha Remedios Rivas González y Verónica C. Ontiveros Hernández.

Una vez conformada esta comisión se realizó un análisis deliberativo sobre la problemática existente con relación a la elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo en nuestra institución; las principales situaciones problemáticas se articularon alrededor de dos ejes: a) el uso de marcos referenciales disímiles y b) la presencia de prácticas de asesoría altamente diferenciadas.

Este análisis permitió plantear como una posible solución la construcción de

Educativo. Para su presentación estos indicadores se han dividido en cuatro apartados:

- En el primer apartado se enuncian los referentes teóricos que circunscriben y dan sentido al constructo teórico metodológico elaborado sobre el Proyecto de Desarrollo Educativo.
- En el segundo apartado se presenta el concepto de Proyecto de Desarrollo Educativo construido en consonancia con los referentes teóricos utilizados.
- En el tercer apartado se desarrolla la primera fase de trabajo para la elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo: el diagnóstico.
- En el cuarto apartado se formula la segunda fase de trabajo para la elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo: el diseño de la propuesta.
- En el quinto apartado se aborda la tercera fase para la elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo: la implementación de la propuesta.

En las tres últimas fases, para su presentación y adecuada comprensión, se integran, líneas directrices que constituirían los principios orientadores de la acción y diversos elementos a considerar para el desarrollo de cada una de ellas.

### **Referentes teóricos**

Al realizar una búsqueda de información sobre la elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo nos encontramos con un amplio panorama que nos ofrecía diferentes marcos de referencia desde donde se puede entender la intervención, destacando entre ellos tres marcos referenciales: a) desde el marco de la planeación, b) desde el marco de la gestión y c) desde el marco de la investigación acción. Después de una amplia discusión se llegó al acuerdo de partir del marco referencial que nos aporta la investigación acción por ser éste un campo con amplia tradición y presencia en nuestra institución.

Dentro del marco referencial de la investigación acción se pueden ubicar dos grandes tradiciones: la europea y la latinoamericana, y la primera de éstas, a su vez, se puede dividir en tres grandes perspectivas: la técnica, la práctica deliberativa y la crítica. El análisis realizado por los integrantes de la comisión elaboradora condujo a tomar la decisión de no adscribirnos específicamente a una de ellas y en contraparte formular nuestra propia perspectiva, a la que genéricamente hemos denominado crítica-participativa.

La perspectiva que hemos construido se nutre esencialmente de la tradición latinoamericana, específicamente de los trabajos de autores como Ezequiel Ander Egg y María José Aguilar Ibáñez y Gloria Pérez Serrano, y se apoya tangencialmente de la perspectiva crítica europea formulada por Kemmis, Carr y Mac Taggart. Esta perspectiva la hemos operacionalizado a través de cuatro postulados teóricos, un principio metodológico y un principio actitudinal.

Los postulados teóricos que configuran la perspectiva crítica que sustenta la elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo se articulan a partir de las siguientes categorías: participación, contexto, praxis y dialéctica.

**Participación:** un elemento central a tomar en consideración a la hora de elaborar un Proyecto de Desarrollo Educativo es la inclusión o participación del usuario o beneficiario de la intervención; bajo esa lógica es que se considera indispensable respetar y promover la participación de los usuarios o beneficiarios en cada una de las fases de trabajo establecidas. El nivel de participación puede

básicamente el nivel informativo y en el extremo derecho el nivel decisorio; entre esos dos extremos oscilaría el nivel de participación de los usuarios o beneficiarios de la intervención.

**Papel del contexto:** la intervención educativa, y por consecuencia la elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo, se desarrolla en un contexto que se constituye en un elemento que influye, pero no determina, las prácticas y comportamientos de los diferentes agentes educativos; Esta influencia se puede observar en las diferentes fases por las que atraviesa la elaboración de un Proyecto de Desarrollo Educativo: a) en la etapa de diagnóstico esta influencia se refleja en la interpretación que el investigador hace de lo sucedido (el principio de indexabilidad que aportó la etnometodología a la investigación cualitativa), b) en la etapa de planeación los referentes contextuales interactúan con la intencionalidad del investigador para decidir que se puede o no hacer, y c) en la etapa de implementación los referentes contextuales permiten realizar una interpretación crítica de lo sucedido.

**Praxis social:** la intervención educativa, conceptualizada como una praxis social, permite entrelazar la teoría y la práctica para propiciar procesos de intervención que necesariamente produzcan un cambio que trascienda el ámbito de lo empírico al contar con el apoyo de la teoría.

**Dialéctica del proceso:** La intervención educativa en lo general y la elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo en lo particular, se desarrollan en una realidad cambiante, en constante devenir, es por eso que el proceso a seguir debe ser conceptualizado de manera dialéctica; en ese sentido, se hace necesario reconocer que dicho proceso no es lineal y se configura y reconfigura en un ir y venir constante de lo empírico a lo teórico y del contexto al sujeto.

El principio metodológico que subyace a la perspectiva crítica que sustenta la elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo se articula a partir de la categoría de flexibilidad.

**Flexibilidad:** las fases y momentos de elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo deben de ser entendidas bajo el criterio de flexibilidad, es por eso que dicho proceso no se debe circunscribir a un formato o esquema, sino que su desarrollo debe permitir visualizar un proceso de construcción y reconstrucción permanente.

El principio actitudinal que subyace a la perspectiva crítica que sustenta la elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo se articula a partir de la categoría respeto a la diversidad.

**Respeto a la diversidad:** contra la tendencia homogeneizadora que excluye, estigmatiza y discrimina se plantea como actitud central el respeto a la diversidad; este principio actitudinal se debe constituir en un principio de carácter transversal que guíe el actuar del interventor educativo en lo general, y la elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo en lo particular.

### **Concepto de proyecto de desarrollo educativo**

La relación entre investigación e intervención puede ser abordada bajo dos vertientes:

- a) En la primera de ellas, propia del paradigma cuantitativo y cualitativo de la investigación (preferentemente el primero), los dos procesos se separan, primero se hace la investigación y

aplicación práctica con el objetivo de intervenir en el mundo natural o social, Este modelo ha sido denominado tradicionalmente como "Investigación y Desarrollo".

- b) En la segunda de ellas, propia del paradigma socio crítico o emancipador, se ve a la investigación y a la intervención como dos procesos imbricados de manera natural y cuyo nexo es indisoluble. Esta forma de ver la relación entre investigación e intervención se ha cristalizado en el modelo denominado tradicionalmente "resolución de Problemas".

Esta segunda vertiente es la que se encuentra en consonancia con la decisión asumida (vid rubro anterior) de partir del marco de referencia que nos proporciona la investigación acción. En ese sentido, desde el marco de referencia proporcionado por la investigación acción, y teniendo de trasfondo el Modelo de Resolución de Problemas, nos permitimos definir al Proyecto de Desarrollo Educativo de la siguiente manera:

El Proyecto de Desarrollo Educativo es un constructo teórico-metodológico que pretende apoyar de una manera sistemática el proceso de actuación de los interventores educativos. Para esto propone todo un conjunto de actividades que se articulan en tres fases de trabajo: diagnóstico, planeación e implementación.

### **El diagnóstico en la elaboración de un proyecto de desarrollo educativo**

#### *Líneas directrices para elaborar un diagnóstico*

Para realizar el diagnóstico, dentro del proceso de elaboración de un Proyecto de Desarrollo Educativo, se deben de tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se debe de entender el diagnóstico como un medio de conocimiento que implica diferentes niveles de acercamiento a la realidad de los sujetos, de los grupos, de instituciones, de los programas, etc.
- El Diagnóstico adquiere su significado más pleno en la medida en que se hace una adecuada contextualización de la situación-problema
- El diagnóstico nunca debe ser entendido como algo totalmente terminado, es un "instrumento abierto", siempre en constante construcción.

#### *Elementos de un diagnóstico*

El diagnóstico debe de considerar en su elaboración los siguientes elementos: identificación de necesidades, negociación con los usuarios potenciales del proyecto, descripción del problema y referentes contextuales y conceptuales.

##### a) Identificar Necesidades

Las necesidades pueden ser clasificadas según tres pares de opuestos: sentidas o reales, orientadas a la deficiencia o a la oportunidad, y de carácter descriptivo o prescriptivo (normativo). En el caso del diagnóstico dentro del Proyecto de Desarrollo Educativo la búsqueda debe de estar orientada a necesidades sentidas, orientadas a la deficiencia y de carácter descriptivo.

La identificación de este tipo de necesidades presupone partir de un



sugerencia de la autoridad, d) del dialogo con los beneficiarios, c) de un proceso de priorización de necesidades resultado del proceso de diagnóstico del propio interventor. Este tipo de análisis permitiría definir el tipo de necesidad a atender y el proyecto a desarrollar.

En los dos primeros casos se sugiere utilizar las siguientes técnicas: los seis sirvientes, la tabla de invención, grupos nominales, lluvia de ideas, etc. En el tercer caso se sugiere utilizar las siguientes técnicas: encuesta, entrevista, observación participante, escala de evaluación, grupos de discusión, etc.

b) Negociación con los usuarios potenciales del proyecto

Mediante la aplicación de los diferentes instrumentos se recupera información que permite detectar diferentes necesidades, por lo que se hace necesario consensuar o negociar con los beneficiarios cuál de esas necesidades les gustaría que se atendieran. Este proceso de negociación o consenso debe de integrarse al informe final.

c) Descripción del problema

La construcción del problema se realiza haciendo en primera instancia una descripción empírica-inductiva de la necesidad seleccionada. Aquí se deben de ofrecer los referentes empíricos que permitan entender la necesidad que existe en toda su extensión; una vez hecha dicha descripción se debe de plantear en términos interrogativos el problema-necesidad que justifica y da origen al Proyecto de Desarrollo Educativo

d) Referentes contextuales y conceptuales

El proceso de identificación, selección y descripción de la necesidad o problema que da origen al Proyecto de Desarrollo Educativo debe de ir acompañado del referente contextual y conceptual necesario que permita, en primera instancia, su interpretación, y en segunda instancia, guiar el proceso de intervención.

## **La planeación del proyecto de desarrollo educativo.**

### *Líneas directrices para realizar la planeación de un Proyecto de Desarrollo Educativo*

Para realizar la planeación del Proyecto de Desarrollo Educativo, se deben de tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- El proyecto, en su sentido más técnico, hace referencia a la ordenación y organización de un conjunto de actividades que, combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado. Normalmente estas actividades se articulan, se interrelacionan y coordinan entre sí para dar la imagen de un todo coherente.
- El propósito de todo proyecto es alcanzar un resultado (efecto concreto que se logra con su realización) o un producto (elemento material o de servicio que se genera para producir el efecto).
- No puede justificarse una planeación sin la existencia de un diagnóstico, el cual se constituye en el nexo o bisagra que une a la investigación y la programación. En ese sentido, se considera como condición ineludible para la planeación, la existencia de un diagnóstico.

- En la planeación de un proyecto los referentes contextuales aparecen como elementos que determinan, mediante un diálogo interactivo con la intencionalidad del interventor, los límites de la actuación.
- Los referentes conceptuales deben servir de nexo entre las etapas del diagnóstico y de planeación; en ese sentido se deben de entender como elementos bisagra que permiten interpretar una realidad pero a la vez permiten guiar una intervención.

### *Esquema general para el diseño de un proyecto*

1. Denominación del proyecto.
2. Naturaleza del proyecto.
  - a) Descripción del proyecto.
  - b) Fundamentación o justificación.
  - c) Marco institucional.
  - d) Finalidad del proyecto.
  - e) Objetivos.
  - f) Metas.
  - g) Beneficiarios.
  - h) Productos.
  - i) Localización física y cobertura espacial.
3. Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar.
4. Métodos y técnicas a utilizar.
5. Determinación de los plazos o calendario de actividades.
6. Determinación de los recursos necesarios. (humanos, materiales, técnicos, financieros).
7. Cálculo de costos de ejecución y elaboración del presupuesto.
8. Estructura organizativa y de gestión del proyecto.
9. Indicadores de seguimiento de evaluación del proyecto.
10. Factores externos condicionantes o prerrequisitos para el logro de los efectos e impacto del proyecto.

Para desarrollar esta etapa de planeación se recomienda utilizar algunas de las siguientes técnicas: el diagrama de Gantt, el método de programación (ABC), Matriz del Marco Lógico, Ruta Crítica, etc.

## **La implementación del proyecto de desarrollo educativo**

### *Líneas directrices a considerar en la implementación de un Proyecto de Desarrollo Educativo*

Para realizar la implementación del Proyecto de Desarrollo Educativo, se deben de tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- El proceso de implementación debe de ser altamente flexible, en ese sentido se debe considerar al proyecto como una hipótesis en acción susceptible de sufrir modificaciones, agregados o sustituciones, si las condiciones de la implementación así lo requieren.
- En el seguimiento y evaluación del proyecto se debe de privilegiar la perspectiva de los usuarios o beneficiarios, para esto se recomienda utilizar preferentemente técnicas participativas.

### *Momentos de la etapa de implementación*

La etapa de implementación presenta dos momentos de carácter complementario y que ineludiblemente se deben de realizar, nos referimos al seguimiento y a la evaluación.

La implementación del Proyecto de Desarrollo Educativo debe contemplar un seguimiento; en este proceso se debe poner atención especial a dos aspectos: a) la pertinencia de las estrategias o actividades planeadas con relación al problema-necesidad formulado en el diagnóstico y b) el adecuado desarrollo de las actividades; se recomienda utilizar recursos como: los cuadros de reconstrucción y las redes explicativas, así como las técnicas de los grupos de discusión y los grupos focales.

La Evaluación, como segundo momento de la implementación, debe estar centrada en la discriminación de las mejoras de la situación, o en otros términos, de los avances logrados en la solución del problema-necesidad diagnosticado; para esto una de las primeras decisiones que se den de tomar es con relación al criterio evaluativo que se utilizará para interpretar la información obtenida. El criterio o los criterios de evaluación deben, en la medida de lo posible, ser consensuados con los beneficiarios de la intervención.

En este momento es recomendable utilizar principalmente técnicas que privilegien la perspectiva de los usuarios como serían los grupos focales, los grupos de discusión, la entrevista y la encuesta.

En lo general, para los dos momentos que comprende la fase de implementación, es recomendable mediar entre la evidencia empírica recolectada directamente por el interventor y la percepción de los propios beneficiarios de la intervención.

En la presentación formal de esta etapa se recomienda seguir la siguiente lógica de exposición:

- Descripción del proceso de implementación (actividades desarrolladas, personas involucradas, lugar o escenarios en los que se desarrollo el proyecto, recursos utilizados, contratiempos presentados, etc.)
- Factores facilitadores y obstaculizadores de la experiencia desarrollada.
- Consecuencias positivas y negativas tenidas a partir de la implementación del proyecto
- Una valoración global de la eficiencia y eficacia del proyecto implementado.

### **A manera de cierre**

El presente documento constituye un esfuerzo por orientar el trabajo que se desarrolla en nuestra institución alrededor de los Proyectos de Desarrollo Educativo, pero como todo trabajo es perfectible y por lo tanto está abierto a precisiones, agregados o modificaciones, que los usuarios puedan aportar sea en su momento de análisis o durante la práctica de las recomendaciones vertidas aquí.

### **Lecturas recomendadas como apoyo o complemento**

- Aguilar M. J. y Ander-Egg E. (2000), *Diagnóstico social*, Buenos Aires, Argentina, Lumen.
- Ander-Egg E. y Aguilar M. J. (2005), *Cómo elaborar un proyecto*, Buenos Aires, Argentina, Humanitas.
- Coppens F. y Van de Velde H. (2005), *Sistematización*, Módulo 6, Programa de Especialización en "Gestión del Desarrollo Comunitario" CURN/CICAP-Esteli, Nicaragua.
- Espinoza M. (s/f), *Programación*, Buenos Aires, Argentina, Humanitas.
- Latorre A. (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. España, Graó.
- Mc Kernan J. (1999), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, España, Morata.
- Pérez G. (2000), *Elaboración de proyectos sociales*, Madrid, España, Narcea.
- Pérez G. (s/f), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I, Métodos, Madrid, España, La Muralla.
- Pérez G. (2000), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*, Madrid, España, Narcea.



**Ilustración 1 Chispa**

## ¿PUEDEN UTILIZARSE LOS INCENTIVOS MONETARIOS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE? EL CASO DEL ESQUEMA DE SALARIO SIMPLE

José B. García Horta

Estudio psicología en la UNAM; es maestro en administración educativa y doctor en educación, ambos por la Universidad de Leeds, Inglaterra. Es Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Trabajó en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en distintas áreas, por aproximadamente 10 años. Sus líneas de investigación tienen que ver con políticas educativas y condiciones laborales de los docentes de Educación Básica.

### Resumen

En este trabajo se analizan algunos de los componentes asociados al salario magisterial. Primeramente se desglosan las características del pago; esta operación, en apariencia trivial, tiene el potencial de afectar el desempeño docente. Posteriormente se detallan las características del 'esquema de salario simple', que es el modelo seguido para pagar el sueldo de los docentes, y el de prácticamente toda la burocracia, detallando algunos aspectos que determinan variaciones en el pago, como la antigüedad y las credenciales académicas. Finalmente, se ofrecen algunos comentarios respecto a la viabilidad del salario para recompensar el mérito y/o el desempeño; se hace énfasis en que no sólo es el resultado de una operación mercantil: tiene propiedades retributivas, es un índice de comparación social, varía de acuerdo con características individuales y es influido por las condiciones laborales. Aunque en el papel es plausible utilizar el dinero para recompensar mérito individual, es preferible no confiar demasiado en sus propiedades retributivas.

**Palabras clave:** salario docente, incentivos, compensación monetaria

### Abstract

This article analyzes some of the features associated to teachers' salary. First, some characteristics of pay are outlined; this transaction, that appears to be straightforward, has the potential to influence teacher's performance. Then, it is reviewed the single-salary schedule, which is the model used to pay salaries for most teachers and practically all public servants, underlying some aspects that determine variations in pay, such as years of teaching experience and educational degrees. Finally, some comments are offered regarding the feasibility of using pay to reward merit and/or performance; it is stressed that pay is not only the

influenced by the working conditions. Although it may sound feasible to use money to reward individual merit, it is preferable not to rely too much on its compensation power.

**Keywords:** teacher salaries, incentives, compensation (remuneration)

## Introducción

Los docentes, como protagonistas de la labor pedagógica, están sujetos a niveles de exigencia cada vez más elevados. En la actualidad, además de su desempeño en el salón de clases, se espera que participen también en equipos de trabajo, se involucren en el manejo del centro escolar, desarrollen las cualidades de un 'líder', se integren a la toma de decisiones, perfeccionen su conocimiento pedagógico y se involucren con entusiasmo en los procesos de innovación y reforma educativa.

Este ambiente precisa que el trabajo docente sea estimado y revalorado como un factor crítico en el desarrollo del proceso educativo. Ello significa, entre otras cosas, que es necesario diseñar mecanismos para estimular y recompensar la labor magisterial. Estrategias como la capacitación y actualización, el desarrollo profesional y personal, y el aprecio por la labor pedagógica, pueden ayudar en la consecución de esas metas.

Sin embargo, dada la evolución de la profesión docente, también debería reflexionarse en detalle cómo es utilizado el dinero para pagar el salario del magisterio. Esta transacción, que aparenta ser una operación relativamente sencilla, involucra diversos factores que tienen el potencial de repercutir sobre el desempeño de los docentes.

En el transcurso del siglo XX, particularmente durante su primera mitad, el pago al magisterio experimentó cambios interesantes. El salario docente evolucionó, de una configuración desigual, con grandes diferencias entre áreas geográficas, origen étnico e incluso género, a una más uniforme. No obstante, se ha discutido que este esquema quizá ya no sea el más adecuado para las relaciones laborales de la actualidad, argumentándose incluso que posiblemente refuerce lo que en su momento objetó: la inequidad.

En la actualidad el *esquema de salario simple* es el modelo más comúnmente utilizado para pagar los sueldos de prácticamente toda la burocracia, incluido el magisterio. En cierto sentido, el arribo a este esquema significó una justa batalla en contra de la discriminación y la desigualdad. El término *salario simple* no implica que todos los docentes ganen lo mismo. De hecho, en este esquema se consideran incrementos de acuerdo con características individuales como antigüedad o grados académicos, asumiendo implícitamente que las variaciones en esos aspectos tienen un efecto en la labor pedagógica. En esta misma línea, pareciera factible postular que los incentivos por el *mérito*, que también sería un atributo individual, tendrían consecuencias deseables en el quehacer cotidiano de los docentes.

En términos absolutos el salario de los maestros, cuando se compara con el de otros profesionales que tienen más o menos la misma preparación académica, es bajo. También es cierto que, en términos relativos, es mejor que el pagado a un trabajador promedio (Santibáñez 2002). Sin embargo, hay una curiosa paradoja en esta situación: por un lado, se exige que los docentes se

dominen una creciente gama de habilidades y conocimientos, mientras que, por el otro, sus salarios son comparativamente más bajos que el de otros profesionales.

El salario del magisterio es un tema especialmente sensible en países en vías de desarrollo, donde los bajos ingresos y la urgencia por elevar la calidad de la educación se encuentran entrelazados (Muñoz y Schmelkes 1992; Lockheed 1993; Lockheed y Levin 1993). La situación es delicada, debido a que por restricciones económicas, problemas internos y presiones externas, resulta extremadamente complicado elevar sustancialmente el salario magisterial, al menos en el corto plazo. En tales circunstancias, la provisión de incentivos monetarios para "estimular el mérito individual de los maestros" (Gobierno Federal 2008, 16) pareciera ser una vía factible, al menos en el papel, para cumplir con los dos objetivos: aliviar un poco su deteriorada situación económica y elevar la calidad de la educación. No obstante, la relación existente entre el logro de los estudiantes y los incentivos monetarios para docentes ha sido difícil de probar en la práctica y la evidencia disponible indica que la relación es, en el mejor de los casos, débil.

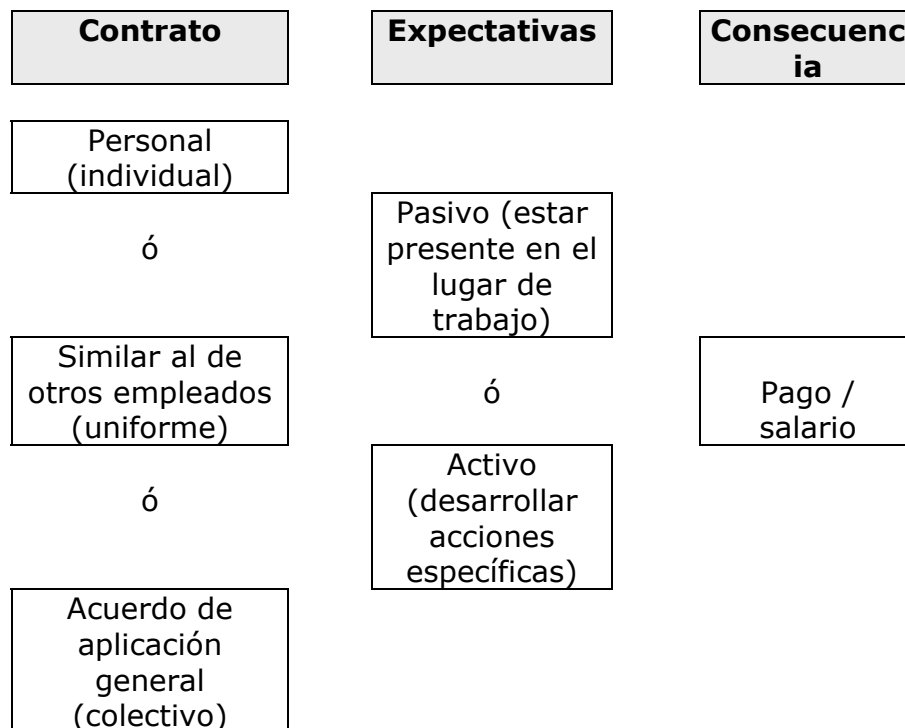
En este documento se analizan algunos aspectos del esquema de salario simple y su potencial para recompensar el trabajo. Primeramente se aborda de forma breve la noción de pago y se identifican ciertas variables involucradas en ese proceso, con la finalidad de indagar qué podría significar el salario para los docentes. Posteriormente se hace una revisión del citado esquema y las diversas formas en que, de forma explícita o implícita, recompensa distintos aspectos de la labor magisterial.

La idea central es prefigurar algunas respuestas a las siguientes preguntas: ¿Es el pago a los docentes un mero intercambio de dinero por trabajo? Si no es así, ¿qué otros factores se involucran en ese proceso?

### **Características del pago<sup>i</sup>**

El pago, además de ser una retribución por cierto trabajo llevado a cabo, también está frecuentemente asociado con otros significados. La importancia que se le asigna deriva, entre otros factores, del tipo de labor realizada, la cultura circundante, las creencias relacionadas con el dinero y la comparación con otros trabajadores.

Thierry (1992) documenta diferentes aspectos interesantes relacionados con el pago; afirma que, en primer lugar, el salario tiene una *naturaleza transaccional*, es decir es un intercambio, en este caso de trabajo por dinero. Este aspecto es el más comúnmente asociado con el pago y generalmente contempla varios elementos: un *contrato*, que dependiendo de las circunstancias adquiere diferentes características, y en el cual se estipulan ciertas reglas y *expectativas* acerca del compromiso, e incluso algunas veces el nivel de desempeño, que el trabajador debe alcanzar. De cumplirse estas condiciones se genera una *consecuencia*, que es el pago en sí. (Figura 1).



**Figura 1. El pago y su naturaleza transaccional**

Además de su obvio carácter mercantil, Thierry comenta que al pago frecuentemente se le asocia con otros componentes y es utilizado como un indicador de varios aspectos que son relevantes para los trabajadores. En ese sentido, vale la pena enfatizar que la importancia asignada al pago es relativa y variable. Por ejemplo, el pago suele ser utilizado como un *índice de comparación social*; lo que significa que un trabajador determina su estatus comparando su salario con el de otros individuos que le son relevantes.

Por otro lado, el pago también informa sobre la calidad de las actividades desarrolladas o la eficiencia de la labor llevada a cabo, particularmente cuando se encuentra asociado con algún bono especial, gratificación o sobresueldo. Esta *realimentación del desempeño* disminuye en importancia cuando otras formas de informar a los empleados acerca de las cualidades de su trabajo se encuentran en operación, o cuando el salario es el resultado de una conducta pasiva.

Un elemento adicional mencionado por Thierry es que la importancia asignada al pago es influida por la *motivación y satisfacción en el trabajo*. El salario es importante para el trabajador debido a que, entre otras cosas, es visto como un medio para satisfacer necesidades o alcanzar otros objetivos. Esta importancia instrumental disminuye si un trabajador cuenta con otras alternativas para cumplir con esos mismos objetivos, por ejemplo, reconocimiento laboral, mejor posición jerárquica o sentido de pertenencia.

Un corolario de lo anterior es que la importancia del pago suele ser mayor cuando la satisfacción con el trabajo es baja; esta relación, a su vez, sugiere que el salario también tiene propiedades *retributivas*. Es decir, "si el empleado está insatisfecho con importantes componentes del trabajo, más pago debería 'recompensarlo' por la falta de satisfacción" (p. 697-8). Sin embargo, no es



compensación por insatisfacción. En todo caso, es más redituable mejorar las condiciones laborales e implementar diversos mecanismos que promuevan la satisfacción laboral y no confiar demasiado en el potencial retributivo del salario.

De acuerdo con Thierry el pago es, entonces, un ente más bien complejo. Es el resultado de una transacción mercantil; es utilizado como índice de comparaciones sociales; informa sobre el desempeño laboral; tiene el potencial para generar satisfacción en el trabajo y, en ese sentido, puede llegar a ser empleado como compensación por insatisfacción con algunos componentes laborales. También es cierto que si otras condiciones no son las apropiadas, el salario, por sí solo, tiene una capacidad retributiva limitada.

Llevando lo anterior al contexto magisterial, puede decirse que la tarea pedagógica implica el desempeño de una gran diversidad de actividades, por lo que, en el caso de los docentes, no es posible hablar de conducta pasiva para recibir un salario. Al interior de las escuelas, la comparación con los otros es una práctica cotidiana. De hecho, un aspecto interesante de las relaciones al interior de las escuelas no es exactamente la falta de información, sino que frecuentemente los docentes tienen información imprecisa acerca del trabajo y los ingresos de sus compañeros. A pesar de que los contratos son establecidos colectivamente, hay diferencias importantes en los términos específicos de las contrataciones y los salarios correspondientes.

Dado que el pago tiene asociados diversos significados y que la percepción del trabajo, personal y de los otros, es variable y casi siempre sesgada, es altamente probable que en el entorno magisterial el pago sea una fuente significativa de confusiones y malos entendidos.

### **El esquema de salario simple**

El *esquema de salario simple* es el sistema más utilizado para pagar a los docentes del sector público; fue adoptado durante la primera mitad del siglo XX como consecuencia de diversas transformaciones sociales y reclamos gremiales. Este sistema proporcionó una base uniforme para pagar los salarios de docentes que laboraban en condiciones similares y contaban con preparación académica equivalente, sin distinciones de género, origen étnico o región en que se laboraba. El principio básico de este esquema se resume de forma general en la frase: 'a trabajo igual, paga igual'. Para alcanzar esta fase se tuvo que romper con la inercia que permitía que los docentes varones ciudadanos tuvieran mejores salarios.

Por citar algunos ejemplos: fue hasta 1920 que las profesoras lograron que sus sueldos se igualaran al de los profesores, ya que algunas docentes ganaban hasta una tercera parte del salario pagado a varones (Meneses 1986, 437). Por otra parte, para 1933 se reportaba que los ingresos de profesores rurales representaban menos del 50% de lo que se pagaba a docentes de escuelas públicas del D.F. (Meneses op cit, 622).

Situaciones como las descritas, apremiaban a la adopción de un sistema más equilibrado, demanda reiterada por el gremio magisterial en diversos foros. En ese sentido, Meneses reporta que una de las conclusiones del *Tercer Congreso Nacional de Maestros*, celebrado en Guadalajara, Jalisco, de diciembre de 1921 a enero de 1922, en su Tema 4. Legislación escolar, fue: "Los sueldos que un maestro disfrute deberán ser conforme al grado que ocupe en el escalafón. Todos

los maestros de un mismo grado deberán tener igual sueldo e iguales derechos” (387).

El esquema de salario simple tiene un importante principio: igualdad, estableciendo una base general para que los docentes que laboran en las mismas condiciones y tienen características similares, ganen el mismo salario. No obstante, de acuerdo con Odden y Kelley (2002), el esquema de salario simple provee más ventajas y no solo igualdad en el ingreso. Es una base objetiva para pagar salarios bajo reglas claras, evitando decisiones arbitrarias de autoridades, administradores o directores. Hace el proceso de pago predecible y transparente, mostrando a un docente cuál será su salario a través del tiempo y qué necesita hacer para ganar más. Atenúa la competencia, lo que está a favor del tipo de trabajo cooperativo y colegiado que regularmente realiza una organización como la escuela. Es también fácil de administrar, constituyendo una base entendible y neutral para pagar salarios. Adicionalmente, Stronge, Gareis y Little (2006) comentan que el esquema de salario simple es fácil de combinar con otros esquemas alternativos de compensación, incentiva el mejoramiento profesional personal, en particular la obtención de grados académicos más elevados, y promueve la lealtad y permanencia de los docentes en el sistema, ya que a mayor antigüedad mejor salario.

La instrumentación del *esquema de salario simple* no implica que todos los docentes ganen lo mismo. De hecho, uno de los logros sobresalientes de este esquema es que la “base para pagar diferentes montos a los docentes... es objetiva, medible y no está sujeta a caprichos administrativos” (Odden y Kelley 2002, 10). Bajo este esquema “el salario de un docente está determinado... por credenciales educativas y años de experiencia” (Murnane y Cohen 1986, 2). A continuación se comentan estos factores y los mensajes implícitos y explícitos que potencialmente se ‘envían’ a los trabajadores.

#### *Antigüedad: el papel de la experiencia*

Un aspecto que determina variaciones en el ingreso, bajo el esquema de salario simple, es la experiencia. Los docentes con mayor antigüedad generalmente tienen mejores ingresos. En este caso el esquema trabaja de manera sencilla: los docentes reciben incrementos por cierto número de años de servicio. Los incrementos por antigüedad pueden ser mayores en los primeros años de docencia o ‘*front-loaded*’ de acuerdo con Stronge, Gareis y Little (2006), mayores incrementos al acercarse a los últimos años o ‘*back-loaded*’, o puede ser uniforme a lo largo de un determinado número de años (69).

El esquema de salario simple provee, entonces, cierto tipo de recompensas para docentes que acumulan años de experiencia y que permanecen en el servicio por un determinado periodo de tiempo. La unidad de medida para otorgar los incrementos es sencilla: años de servicio.

Ahora bien, aunque el principio de incrementos salariales por años de antigüedad puede resultar plausible y entendible, también es cierto que conlleva algunos mensajes implícitos. En este caso, la idea subyacente es que a través de años de práctica los docentes alcanzan cierto nivel de destreza que los vuelve expertos en su área; los años de práctica, a su vez, se encuentran asociados a un incremento en la percepción salarial.

Vale la pena hacer algunos comentarios respecto a la asociación años de

puntualizar que "hay sólo evidencia modesta de que la experiencia se relaciona con efectividad docente" (Odden y Kelley 2002, 39): En todo caso, esta relación es fuerte únicamente para los primeros años de la docencia, es decir, los docentes 'novatos' suelen tener un desempeño inferior al de docentes experimentados, pero esta relación se desvanece después de unos pocos años.

Las implicaciones son casi obvias. Incluso concediendo que los años de práctica ayuden a ganar capacidad pedagógica, ello no significa que la mejora en la efectividad docente sea una consecuencia natural. De hecho, hay evidencia de que la experiencia también produce distorsiones, por ejemplo, permitiendo hacer el mismo trabajo con mayor facilidad, guiándose por la 'ley del mínimo esfuerzo'; es decir, los empleados aprenden a manipular las variables medioambientales y tienden a comportarse de forma que los hace aparecer como buenos trabajadores, pero de hecho su desempeño real es mediocre (Murnane y Cohen 1986).

En estas condiciones, resulta complicado sostener que los incentivos por antigüedad también se relacionan con un impacto positivo en la práctica docente. En ese sentido, no debe perderse de vista que lo recompensado, primariamente, es la permanencia en el servicio aunque, de forma implícita, se 'asume' que como resultado de esa constancia, los docentes gradualmente adquieren altos niveles de destreza.

Es entendible que la antigüedad laboral sea un atributo altamente valorado dentro del gremio magisterial. Los incrementos salariales por este concepto son un acto de justicia y un derecho ganado a través de años de dedicación, constancia y lealtad. Pero es importante ser claros: ello no necesariamente lleva al mejoramiento del desempeño docente.

### *Preparación Académica: el papel de las credenciales*

Otro aspecto comúnmente considerado por el esquema de salario simple es la posesión de credenciales educativas o grados académicos. La obtención de niveles educativos superiores implica un aumento en el salario. El esquema estipula que todos los docentes entran al sistema con un salario base; una vez que se obtienen grados académicos superiores, existe la posibilidad de ganar más dinero. Estos incrementos siguen ciertas regulaciones, lo que significa que es generalmente claro cuáles grados académicos o créditos educativos (cursos cortos, diplomas, etc.) son válidos y hasta qué límite un docente podría ganar más dinero con base en su preparación. Dado este factor, se ha comentado que el esquema de salario simple, de forma indirecta, recompensa el mejoramiento del conocimiento y las habilidades pedagógicas, debido a que "promueve la obtención de educación superior... al recompensar a los docentes que consiguen grados y créditos educativos" (Stronge, Gareis y Little 2006, 70).

Bajo el esquema de salario simple, los incrementos por grados son adicionales a los que se pueden percibir por años de experiencia. En ese sentido, un docente usualmente tiene la oportunidad de obtener ambos incrementos.

La concepción de fondo es que existe una relación directa entre preparación académica y actividad pedagógica; más años de estudio pueden llevar a una mejora de las prácticas educativas. Sin embargo, el uso de este tipo de incentivos conlleva algunas desventajas importantes. Por ejemplo, puede ser costoso, consume tiempo e implica un gran esfuerzo por parte de los docentes.

clases. Bajo este esquema, incluso algunos cursos no relacionados con la docencia son recompensados, y se ha demostrado que más años de estudio no son "un indicador confiable de la calidad del trabajo docente o desempeño en el salón de clases" (Odden y Kelley 2002, 77). Es decir, los docentes con educación superior incompleta llegan a ser tan eficientes como aquellos con posgrado. La investigación parece señalar que la formación continua de alguna manera está conectada con la eficiencia docente; sin embargo, esta relación no es lo contundente que se quisiera, principalmente porque no ha quedado claro qué tanta y qué tipo de educación es pertinente, lo cierto es que la formación docente que apuntale la práctica en el salón de clases sigue siendo una carencia y la capacitación en el servicio está pobremente diseñada.

Adicionalmente, se ha argumentado que bajo el esquema de salario simple, los docentes que han acumulado varios grados educativos pero que ya no pueden incrementar su salario por esta vía, son de alguna forma orillados a dejar la labor frente a grupo e incorporarse a labores administrativas e incluso alejarse por completo del servicio educativo (Stronge, Gareis y Little 2006).

Es difícil establecer si estos incentivos pueden guiar a una mejora del desempeño. Lo que parece claro es que se recompensa primariamente una colección de credenciales; los incentivos monetarios en este caso parecen dirigidos hacia otros aspectos más que hacia el mejoramiento del desempeño.

No obstante, este esquema constituye una buena política para alentar el desarrollo profesional e uniformar la preparación docente, debido a que, en su momento, la expansión del sistema educativo obligó al empleo de docentes no calificados para cubrir la demanda. En esos casos, los incentivos económicos pueden alentar a los docentes para que alcancen algún grado académico de instituciones de educación superior.

#### *Otros aspectos considerados*

Bajo el esquema de salario simple también se contempla la posibilidad de otorgar incentivos monetarios por la realización de tareas adicionales: consejeros académicos, orientadores, coordinadores de materias, jefes de proyectos, son algunas de las posiciones que los docentes pueden ocupar para obtener un incremento salarial. Sin duda, las unidades educativas requieren de dichas actividades, aunque implican más horas de trabajo, habilidades particulares y mayor responsabilidad. Para promover que los docentes se involucren en esas tareas, se ofrece cierta cantidad de dinero.

De acuerdo con Odden y Conley (1992), la idea de dar mayor pago por asumir más responsabilidades, fue formulada "con la intención específica de desarrollar en los docentes habilidades profesionales y aumentar su conocimiento" (60). No obstante, en la mayoría de los casos en los que se han implementado este tipo de compensaciones, sólo se crearon diferentes puestos, otorgando dinero extra de acuerdo con el nivel de responsabilidad. "Eran los puestos en sí mismos, más que las habilidades de los docentes, lo que era recompensado" (61). El ocupar una de esas posiciones contemplaba un número de horas frente a grupo, las cuales variaban de acuerdo con las actividades desarrolladas y el nivel de responsabilidad, pero en la práctica, "tales sistemas regularmente perpetuaban la situación que intentaban corregir" (Ibídem). En otras palabras, la mayor parte del tiempo se consumía en actividades

frente a grupo y alentó el desarrollo de actividades no necesariamente relacionadas con la función básica de docente.

Un caso emblemático en México es el representado por el *Esquema de Educación Básica* de 1987, en el cual se otorgaban diferentes plazas para aquellos docentes que, de acuerdo con su máximo grado de estudios, cumplían un cierto número de años en servicio, o alcanzaban un grado académico de la Universidad Pedagógica Nacional. La posesión de una de esas plazas implicaba un aumento en el salario calculado en términos de horas.

De acuerdo con el *Documento de Formalización* (SEP/SNTE 1978), una vez obtenida alguna de las categorías, existía el compromiso de dedicar las horas de pago extra al desarrollo de actividades tales como elaboración de material didáctico, visitas domiciliarias a alumnos con rezago, organización de círculos de estudio, cuidado ecológico, actividades deportivas, así como la realización de investigaciones y estudios para, por ejemplo, identificar las causas que originan la reprobación y la deserción, y afectan la eficiencia terminal. A este tipo de actividades se les denominó 'cocurriculares' (11 a 17).

Esta iniciativa, que en el papel suena plausible, no respondió a las altas expectativas que a partir de ella se generaron. A pesar de que se establecía "la instrumentación de procesos de evaluación del desarrollo del esquema en los meses de mayo y septiembre de 1988" (56), no es fácil elucidar si únicamente se refería a la verificación de su implantación o a la estimación del tipo de actividades cocurriculares emprendidas y su influencia en el desarrollo del sistema educativo. Lo cierto es que, si se llevaron a cabo esos 'procesos de evaluación', sus resultados tuvieron poca difusión. El fracaso del impacto pedagógico del *Esquema* quedó patente al determinarse, en 1993, su absorción por parte de Carrera Magisterial, perdiendo completamente en el proceso las denominadas 'actividades cocurriculares'. En este caso, queda claro que el ofrecimiento de una compensación monetaria por la realización de actividades cocurriculares, no tuvo ninguna repercusión positiva en el sistema y aunque no se sustituyeron horas de clase por actividades ajenas al salón, en consonancia con lo expresado por Odden y Conley (1992), si resultó en una gran simulación.

Es difícil determinar si el incremento salarial ofrecido por desarrollar actividades distintas al trabajo frente a grupo puede ser considerado como un incentivo al desempeño, debido a que, de hecho, lo que implica es un pago adicional por el desarrollo de otras tareas. Por un lado, puede decirse que se incentivan habilidades profesionales, responsabilidad y compromiso, pero por otro, la ausencia de mecanismos de evaluación y control alienta a los docentes para percibir mayores ingresos sin ofrecer algo concreto a cambio.

Las actividades cocurriculares son necesarias para la escuela e incluso algunas se relacionan con el cumplimiento general de altos estándares educativos (Stronge, Gareis y Little 2006), pero la brecha entre esas actividades y el desempeño docente en el salón de clases puede ser muy amplia.

Odden y Kelley (2002) mencionan que otra desventaja de estos sistemas es que usualmente establecen "cuotas"; es decir, el número de profesores que tienen acceso a este tipo de posiciones es limitado y no constituye una opción para muchos docentes que quizá están mostrando buen desempeño. No obstante, es una forma de proveer una oportunidad para el desarrollo, permitiendo a los docentes introducirse en actividades de manejo de personal, incrementar su nivel de compromiso y responsabilidad y, al mismo tiempo,

Por otra parte, hay también otras formas de proveer incentivos que no necesariamente están relacionados con las características o atributos individuales de los docentes, sino que dependen de las condiciones de trabajo, lo que implica un esfuerzo adicional por parte de los docentes.

Por ejemplo, laborar en áreas marginadas o remotas conlleva un ingreso adicional. Estas zonas están localizadas lejos de los principales centros urbanos y no cuentan con servicios como agua potable, energía eléctrica y/o caminos pavimentados; pocos docentes desean trabajar en tales condiciones. En estos casos, el incentivo económico no está relacionado con las características o atributos individuales del docente, sino con las condiciones del trabajo y las dificultades inherentes a él. En este caso, el pago es dado no para motivar a los docentes y mejorar su satisfacción o desempeño, sino para alentarlos a trabajar en áreas alejadas y de difícil acceso. Es un reconocimiento de que trabajar en tales condiciones demanda un esfuerzo adicional. No obstante, parece ser más una compensación por un castigo, que un incentivo para mejorar el desempeño.

### **Comentarios finales**

El esquema de salario simple tiene previsto el otorgamiento de incrementos salariales sobre la base de aspectos identificables. En ese sentido, es claro para el docente qué puede hacer para obtener mejores ingresos. Como se explicó más arriba, el término 'esquema de salario simple' no significa que todos los docentes ganen lo mismo, sino que los salarios varían de acuerdo con atributos específicos del docente o de las condiciones de trabajo. No obstante, es importante subrayar que, de hecho, el esquema de salario simple provee incentivos y no sólo un salario base y, por lo tanto, tiene el potencial de recompensar diversos aspectos. Es posible que indirectamente los incrementos trabajen como un incentivo para mejorar el desempeño, pero hay un alto riesgo de que otros aspectos sean recompensados también, incluso lo opuesto a un buen desempeño.

Este esquema es apropiado para las escuelas organizadas de forma burocrática y jerárquica (Kelley y Odden 1995). Es fácil de administrar, ya que los criterios que determinan el avance en el esquema son relativamente sencillos, además de que los encargados de su administración suelen estar familiarizados con su funcionamiento. Está basado en el principio de igual paga por igual trabajo en igualdad de circunstancias. Constituye un importante logro en oposición a la inequidad. Es claro y objetivo, ya que provee un juego de reglas que hace evidente a los docentes cuánto ganan, qué tanto pueden ganar y qué tienen que hacer para obtener un incremento. Promueve la obtención de grados académicos superiores. Refuerza la lealtad y la permanencia en el sistema. Es fácil de combinar con otros modelos de compensación (Stronge, Gareis y Little 2006).

Sin embargo, también tiene limitantes importantes. A pesar de que la equidad es el principio rector del sistema, también es cierto que puede generar inequidades, ya que no es sensible a la calidad o al desempeño individual; es decir, "no hay recompensa financiera por un desempeño superior y no hay penalizaciones... por bajo desempeño" (Murnane y Cohen, op cit, 2). Esta situación es una de sus limitaciones más importantes, debido a que "trata a los docentes con el mismo nivel educativo y experiencia como iguales, a pesar de que potencialmente puedan existir desigualdades en habilidades y desempeño"

el potencial de que ciertas áreas no atraigan docentes capacitados y motivados; al reforzar la obtención de grados académicos superiores, existe el riesgo de que se premie la obtención de credenciales académicas que no tienen relación con el trabajo en el aula; el salario parece ser por la 'enseñanza', pero no está ligado al aprendizaje de los estudiantes, lo que genera confusiones y falta de claridad, es decir, no hay rendición de cuentas. (Stronge, Gareis y Little 2006).

El esquema de salario simple recompensa antigüedad y credenciales académicas, que son rasgos individuales; en esa lógica parecería factible buscar un mecanismo para recompensar desempeño o mérito individual. "Los resultados... indican que algunos docentes hacen más que una diferencia que otros y que la conducta de los docentes eficientes puede ser y en cierta forma ha sido identificada" (Cruickshank 1986, 86). Hay algunos estudios que han tenido éxito en identificar y alentar prácticas docentes efectivas (Rymhms y otros 1993), lo que significa que, al menos formalmente, es posible estimar buen desempeño.

Ahora bien, postular que es posible determinar buen desempeño es distinto de llevarlo a cabo en la práctica. Hasta ahora, los pocos ejercicios que han intentado identificar masivamente a los docentes con desempeño sobresaliente han sido desalentadores. Primero porque no existe una definición satisfactoria de lo que es ser un buen maestro; basados en las experiencias recientes, pareciera que algunas veces un desempeño sobresaliente tiene que ver con la práctica docente en el salón de clases, ya sea con la conducta del maestro en sí o con el resultado de su trabajo, es decir el aprendizaje o aprovechamiento del alumno. En segundo lugar, asumiendo que se cuente con una definición apropiada, los procedimientos de evaluación y selección suelen ser fallidos, fracasando en dejar suficientemente en claro por qué recibe el maestro un estímulo y, en caso de no obtenerlo, qué tendría que hacer para alcanzarlo. Por último, concediendo que se tiene un acuerdo respecto de los aspectos que debieran integrar una variable compleja como el desempeño y que se cuentan con los mecanismos para estimarlo adecuadamente, faltaría contar con un procedimiento efectivo para ligar los resultados de la evaluación a una compensación monetaria, lo que conlleva problemas operativos importantes. El ejemplo más notorio y controvertido lo constituye la *Carrera Magisterial*. Hasta ahora no hay evidencia suficiente para sostener que el estímulo económico que los docentes reciben tenga algún efecto en su práctica (Martínez y Vega 2007; Santibáñez y otros 2007). En el mejor de los casos, los resultados, después de 15 años de operación, permiten caracterizar a este programa como un esquema de incrementos salariales escalonados, con algunas repercusiones en la cultura de evaluación y la capacitación, pero del desempeño docente hay en realidad muy poco que decir (cf. Latapí-Sarre 2004).

Es cierto que en principio, quizá sería posible llegar a un acuerdo sobre los aspectos del trabajo docente que calificarían como buen desempeño o desempeño meritorio, pero aun así faltaría lidiar con un aspecto que es inherente a las recompensas individuales: no refuerzan el trabajo colegiado y cooperativo que es el deseable en una organización colectiva como la escuela. En general, parece haber más evidencia respecto a que los estímulos que mejor funcionan son aquellos que están dirigidos a la colectividad y no al comportamiento individual (Odden y Kelley 2002; Stronge, Gareis y Little 2006). En ese sentido, sería deseable que al menos algún componente del supuesto desempeño meritorio contemple al menos algunos aspectos que necesariamente involucren el trabajo en grupo o el funcionamiento global de la escuela.

En todo caso, lo que interesa subrayar aquí es que el pago no es inocuo. Cualquier esquema salarial envía, explícita o implícitamente, información acerca del tipo de habilidades y desempeño general esperado; es decir, no se restringe a la mera transacción comercial. El salario es importante para los docentes; bajos salarios se asocian con un declive en la calidad de los individuos que componen la fuerza laboral, además de que están fuertemente relacionados con una merma en el reconocimiento y aprecio social. Valdría la pena que los administradores y autoridades educativas lo tuvieran presente.

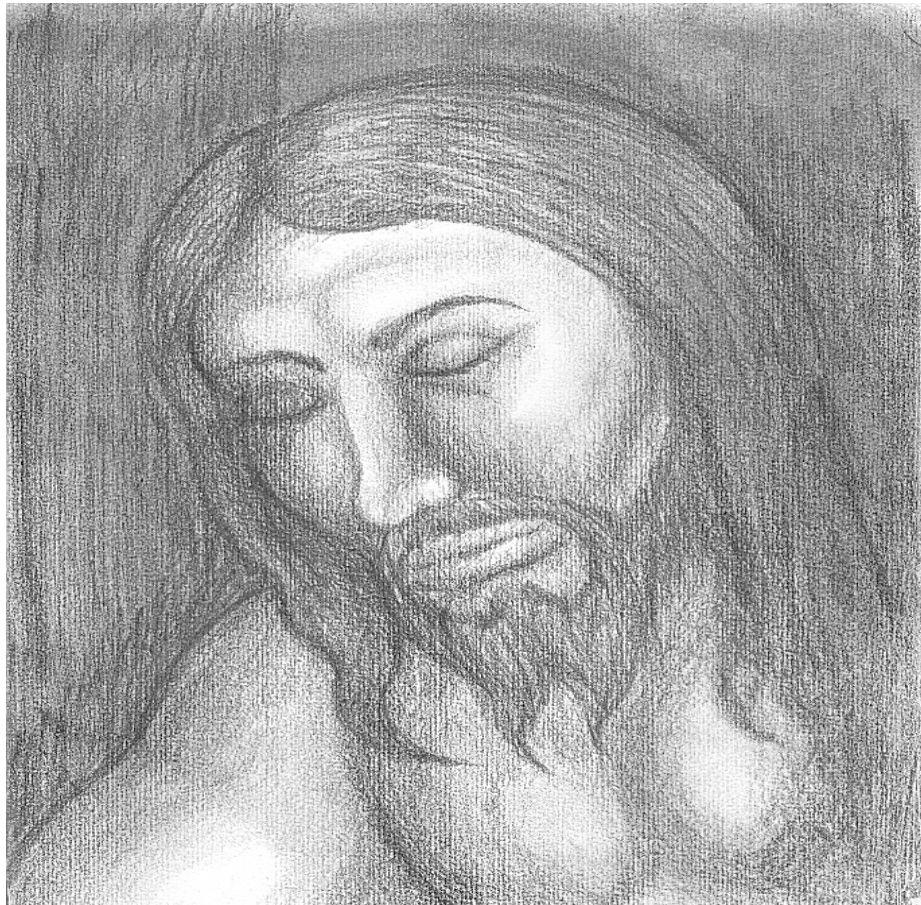
La evidencia disponible respecto al uso de incentivos monetarios para mejorar el desempeño docente o reforzar el mérito individual no es lo sólida que los diseñadores de políticas y autoridades educativas quisieran. Es cierto que el dinero recompensa, y de hecho refuerza diferencialmente diversos atributos individuales como la antigüedad y la formación académica, pero su uso para estimular conductas complejas como *desempeño* o *mérito* debe tomarse con cautela.

## Referencias

- Cruickshank, D. R. (1986). "Profile of an Effective Teacher". *Educational Horizons*, Vol. 64, No.2, 1986. pp. 80-86.
- Gobierno Federal (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlacalidaddelaeducacion>.
- Kelley, C, and Odden, A. (1995). "Reinventing Teacher Compensation Systems". *CPRE Finance Briefs*. Consortium for Policy Research in Education. University of Wisconsin-Madison. September 1995.
- Latapí-Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Lockheed, M. E. (1993). "The Conditions of Primary Education in Developing Countries" en Levin, Henry M. y Lockheed, Marlaine E. (Eds.). *Effective Schools in Developing Countries*. London: Falmer Press.
- Lockheed, M. E. and Levin, H. M. (1993). "Creating Effective Schools" in Levin, Henry M. and Lockheed, Marlaine E. (Eds.). *Effective Schools in Developing Countries*. London: Falmer Press.
- Martínez, R., & S. Vega. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII (1-2), 91-114.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Muñoz Izquierdo, C. and Schmelkes, S. (1992). "México: Modernisation of Education and Problems and Challenges of Basic Education" en Morales-Gómez, Daniel y Torres, Carlos (Eds.). *Education, Policy and Social Change. Experiences from Latin America*. Westport, Conn: Praeger.
- Murnane, R. J. and Cohen, D. K. (1986). "Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive". *Harvard Educational Review*, Vol. 56, No.1, February 1986. pp. 1-17.
- Odden, A. and Kelley, C. (2002). *Paying Teachers for What They Know and Do: New and Smarter Compensation Strategies to Improve Schools*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press



- Odden, A. R. and Conley, S. (1992). "Restructuring Teacher Compensation Systems" in Odden, Allan (Ed.). *Rethinking School Finance. An Agenda for the 1990s*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rymhs, R., Allston, D. and Schulz, L. (1993). "Effective Teaching does Make a Difference". *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XXXIX, No.2, Junio 1993. pp-191-203.
- Santibáñez, L., J. F. Martínez, A. Datar, et al. (2007). *Technical Report. Breaking Ground. Analysis of the Assessment System and Impact of Mexico's Teacher Incentive Program "Carrera Magisterial"*. Santa Mónica, CA: Rand Education.
- Santibáñez, L. (2002). "¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXII, No. 2. 2002
- SEP/SNTE (1987). *Esquema de Educación Básica*. México, D. F.: Editorial del magisterio.
- Stronge, J. H., C. R. Gareis, & C. A. Little. (2006). *Teacher Pay and Teacher Quality. Attracting, Developing, and Retaining the Best Teachers*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Thierry, H. (1992). "Payment. Which Meanings are Rewarding?" *American Behavioral Scientist*, Vol. 35, No.6, Julio 1992. pp. 694-707.



## EL SÍNDROME DE BURNOUT EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dolores Gutiérrez Rico ([lolitarico@hotmail.com](mailto:lolitarico@hotmail.com))

Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como profesora investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivos:

- Establecer el nivel del Síndrome de Burnout que manifiestan los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 57 de la ciudad de Durango, Dgo.
- Identificar las conductas del Síndrome de Burnout que presentan con mayor frecuencia los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 57 de la ciudad de Durango, Dgo.
- Determinar si las variables: género, edad y ciclo escolar, establecen diferencias significativas en el Síndrome de Burnout presente en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 57 de la ciudad de Durango, Dgo.

El universo de estudio fue la población de segundo y tercer grado, tomando como muestra a 60 estudiantes. El tipo de estudio es exploratorio, ya que de acuerdo a la revisión de la literatura no existen estudios en el nivel que aquí se investiga. Los resultados obtenidos reportan que existe de acuerdo a la media general 1.90, un nivel de burnout leve con tendencia a los límites a un burnout moderado, tal situación es preocupante por las edades que presentan los estudiantes. En cuanto a las variables sociodemográficas, se encontró que no existe diferencia significativa; sin embargo, las mujeres presentan mayor nivel de burnout, los estudiantes de tercer grado, así como los que oscilan entre 14 y 15 años presentaron mayor tendencia a presentar burnout.

**Palabras claves:** agotamiento emocional, adolescencia y escuela secundaria.

### Abstract

The present investigation(research) has as aims(lenses):

- To establish the level of Burnout's Syndrome that demonstrate the pupils of the Technical High School number. 57 of the city of Durango, Dgo.
- To identify the conducts of Burnout's Syndrome that there present with major frequency, the pupils of the Technical High School number 57 of the city of

· To determine if the variables: kind (genre), age and school cycle, number establish significant differences in the Syndrome of present Burnout in the pupils of the Secondary Technical School. 57 of the city of Durango, Dgo.

The universe of study was the population of the second and third degree, taking 60 students as a sample. The type of study is exploratory, since in agreement to the review of the literature studies do not exist in the level that here is investigated. The obtained results bring(report) that it(he, she) exists in agreement to the general average 1.90, one level of burnout weigh anchor with trend to the limits to a moderate burnout, such a situation is worrying for the ages that the students present. As for the variables social demographic, one thought that significant difference does not exist; nevertheless, the women present major level of burnout, the students of the third degree, as well as those who range between 14 and 15 years presented major trend to present burnout.

**Key words:** emotional exhaustion, adolescence and secondary school.

### **Introducción**

La sociedad actual impone un ritmo de vida acelerado que exige a sus miembros estar vinculado a todos los cambios que se suscitan a raíz del avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología; de los diferentes actores que se desenvuelven en esta sociedad, es el adolescente uno de los que más resiente estos cambios, ya que normalmente se enfrenta a situaciones como: a) una familia que exige una moralidad acorde a su formación, b) el establecimiento de reglas que se requieren respetar, pues son impuestas por sus progenitores, c) una escuela que vive procesos de cambios en donde se le exige al estudiante una dinámica de trabajo acelerada y estresante; d) grupos de iguales que exigen compromisos para su permanencia; etc.

Todo lo anterior conduce a reflexionar sobre la gran dificultad que representa para el adolescente tomar decisiones para sobrellevar su propia vida; estas condiciones particulares, a las que se enfrenta el adolescente en la actualidad, deberían ser tomadas en cuenta por la escuela, sin embargo, la educación secundaria se ha concentrado en el diseño de nuevos programas que agregan mayor número de exigencias académicas que se traducen en tareas y exámenes que solamente conducen a saturar al estudiante con un cúmulo de información que no llega a tener sentido para él.

En este tipo de educación, el alumno empieza a saturarse, a tratar de dar gusto a sus maestros, a cumplir con lo que sus padres le exigen, llegando a un punto de vivir satisfaciendo a los demás y sentirse insatisfechos ellos mismos. Es preocupante como hoy en día los adolescentes presentan un desgano, un cansancio tal, que no desean seguir con sus estudios, muestran una apatía o bien un resentimiento a los demás, por lo que asumen un interés mayor en actividades ligeras, que en aquellas actividades que les proyecte una vida prometidora.

En los últimos años, dentro de las instituciones de educación secundaria, se han dado una serie de cambios en el nivel curricular y en las funciones que los propios docentes y administrativos tienen que desarrollar; uno de los cambios centrales es la incorporación de los programas de tutoría para dar mayor atención académica y emocional a los alumnos: sin embargo, por la carga académica, las

observa, así como por la forma de evaluación de los maestros, los alumnos suelen estresarse recurrentemente al considerar que lo que les demanda la institución, en ocasiones sobrepasa su capacidad de respuesta. Esta situación estresante es el elemento crucial para detonar lo que en la actualidad se ha denominado Síndrome de Burnout. Este síndrome generalmente aparece cuando el estrés se vuelve recurrente y/o permanente

Dentro de los autores que más han estudiado este síndrome está la psicóloga social Cristina Maslach (1981), quien calificó a las personas que sufrían agotamiento o pérdida progresiva de energía, como afectados de sobrecarga emocional o síndrome del Burnout. Esta autora lo describe como un síndrome que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas y que se manifiesta en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal:

a) *El agotamiento emocional* hace hincapié a que el sujeto en un momento de su vida siente sensaciones de sobre esfuerzo físico y hastío emocional.

b) La *despersonalización* hace referencia al desarrollo de actitudes que la persona puede presentar al verse sometido a una carga laboral o de estudio estresante y adopta actitudes y respuestas cínicas hacia las personas que les rodean, sean empleados, alumnos, maestros, etc.

c) La *reducida realización personal* implica la pérdida de confianza en la realización personal y la presencia de un autoconcepto bajo.

En otra postura Cherniss 1980 (En Maslach,1981) enfatiza la importancia del trabajo, como antecedente, en la aparición de este síndrome, y lo define de la siguiente forma: son los cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con actividades laborales frustrantes o con excesivas demandas; el concepto que presenta este autor estaría vinculado a un proceso triple siendo el estrés, la respuesta emocional a corto plazo, y los cambios en actitudes y conductas (afrentamiento defensivo), los componentes de tal situación.

Otro de los enfoques que analiza este síndrome es el de Pines, Aronson y Kufry (1981) estos autores ubican como variable central el agotamiento ya sea físico, emocional y mental; por un lado el agotamiento físico se caracteriza por fatiga, agotamiento corporal, sensación de destrucción y abatimiento, por otro parte se encuentra lo referente a lo emocional, y este se compone de situaciones de sensación de depresión, agotamiento emocional, y en lo que respecta a lo mental esta formado por sentimientos de infelicidad, inutilidad y rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas. Este es el enfoque que se toma como base para la presente investigación.

### *Antecedentes investigativos*

El estudio del Síndrome de Burnout ha sido desarrollado mayormente en el ámbito laboral; entre los estudios realizados en este ámbito destacan los relacionados con la salud y el deporte ya que es ahí en donde dieron inicio los primeros estudios de este síndrome; ejemplos de este tipo de investigaciones son los estudios realizados por Martín, Campos, Jiménez y Martínez (2007) y Quiroz y Saco (2003).

El estudio realizado por Martín et. al. (2007) denominado *Calidad de vida y estrés laboral: la incidencia del Burnout en el deporte de alto rendimiento*

de los profesionales del alto rendimiento deportivo. En su desarrollo utilizaron una muestra de 102 profesionales en activo empleados en 20 organizaciones representativas del fenómeno del alto rendimiento deportivo de la ciudad de Madrid, España. En la recolección de la información se utilizó el Maslach Burnout Inventory; entre sus principales resultados cabe destacar que el 37,25% de los encuestados manifiesta un alto nivel de burnout.

El trabajo de Quiroz y Saco (2003), denominado *Factores asociados al síndrome burnout en médicos y enfermeras del nacional sur este de salud del cusco* tenía como objetivos el determinar la prevalencia del Síndrome Burnout y determinar si existe asociación entre el síndrome Burnout y los factores denominados: variables sociodemográfica, problemas familiares, motivación para el trabajo, satisfacción personal, insatisfacción laboral y auto percepción del desempeño laboral. Utilizaron como instrumentos de investigación diversos cuestionarios estructurados especialmente confeccionados para el presente estudio. Entre sus principales resultados destaca la prevalencia del burnout en un grado bajo en el 79.7% de médicos y en el 89% de enfermeras.

En la revisión realizada sobre la investigación desarrollada sobre el Síndrome de Burnout se detectó que existen también estudios ubicados en el ámbito laboral educativo, de los diferentes trabajos localizados a continuación se describen como ejemplos de este tipo de estudio los trabajos de Cordeiro, Guillén y Gala (2007) y Barraza, Carrasco y Arreola (2007).

Cordeiro, et. al. (2007), realizaron un estudio entre los docentes de la zona educativa de la Bahía de Cádiz. Las razones que impulsaron a la realización del estudio parten de la preocupación sobre qué está ocurriendo en la institución escolar y qué variables están interviniendo con unos resultados tan negativos en la salud laboral de los docentes, y como consecuencia en el medio escolar. La investigación se centra en la búsqueda del grado de salud laboral del profesor a través del estudio de su nivel de burnout y depresión e intenta vislumbrar si influyen las variables socio-personales, las relacionadas con la experiencia docente y las contextuales.

El estudio de Barraza, et. al. (2007) denominado *Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango*; tenía como objetivo identificar el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los profesores y los médicos de la ciudad de Durango; determinar las variables sociodemográficas que establecen una diferencia significativa en el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los profesores y médicos de la ciudad de Durango; y establecer los aspectos del Síndrome de Burnout en que presentan similitudes y diferencias los profesores y los médicos de la ciudad de Durango. Las conclusiones que reportan son que la presencia de un nivel leve de burnout en profesores y médicos de la ciudad de Durango. Las variables sociodemográficas estudiadas no marcan diferencias en el nivel de burnout que presentan profesores y médicos de la ciudad de Durango. No se observan diferencias substanciales en el nivel burnout que presentan los médicos y profesores de la ciudad de Durango.

Como se puede observar, con los ejemplos descritos hasta ahora, la mayoría de los estudios sobre el Síndrome de Burnout se refieren al ámbito laboral, sin embargo, se encontró un trabajo que hace referencia a los alumnos de nivel licenciatura como es el estudio de Barraza, Carrasco y Arreola (2009) denominado *Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio*; este estudio se

para la presente investigación, el instrumento diseñado a partir de la perspectiva de Pines, Aronson y Kufry (1981), el cual se centra exclusivamente en la dimensión del agotamiento emocional por lo que los autores lo denominaron Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil. Este instrumento consta de 15 ítems, presentó una confiabilidad en Alpha de Cronbach de .86 y fue sometido a validez de consistencia interna y de grupos contrastados, lo que permitió demostrar a los autores la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems.

De acuerdo a estos antecedentes se considera que el estudio del Síndrome de Burnout en educación secundaria es relevante y significativo ya que es un campo de estudio en el que no se encontraron estudios previos. Para su realización la presente investigación se concretó en los siguientes objetivos:

### *Objetivos*

- Establecer el nivel del Síndrome de Burnout que manifiestan los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 57 de la ciudad de Durango, Dgo.
- Identificar las conductas del Síndrome de Burnout que presentan con mayor frecuencia los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 57 de la ciudad de Durango, Dgo.
- Determinar si las variables: género, edad y ciclo escolar, establecen diferencias significativas en el Síndrome de Burnout presente en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 57 de la ciudad de Durango, Dgo.

### **Metodología**

El tipo de estudio realizado es exploratorio, esto por su nivel de estructuración y sus objetivos inmediatos, además de que en el nivel de secundaria, al menos en el estado de Durango no se han realizado estudios similares. Es correlacional, ya que mide la relación entre las variables indicadas en los objetivos de investigación. En relación con el tiempo es un estudio transversal, ya que el instrumento se somete a la población por única vez.

El diseño de la investigación es no experimental, ya que de acuerdo a Briones (1982) son especialmente apropiados para investigaciones descriptivas y relacionales, es decir, investigaciones en las cuales se desea establecer las correlaciones y asociaciones que puede haber entre diversas variables.

Para la recolección de la información se utilizó la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil (Barraza et. al., 2009); al aplicar la encuesta se sometió a un nuevo análisis de confiabilidad en Alpha de Cronbach lo cual dio como resultado .86 lo cual coincide con el reportado por sus autores. La muestra no probabilística a la cual se le aplicó la encuesta fue de 60 alumnos; cabe mencionar que la institución cuenta en el turno vespertino con 320 alumnos, sin embargo por disposición de la dirección de la secundaria solo se permitió tomar una muestra de 60 alumnos.

La aplicación del instrumento fue en el mes de junio en la escuela antes mencionada; la distribución de estos alumnos encuestados, según las tres variables sociodemográficas abordadas, es la siguiente: el 68% pertenece al género femenino, mientras el 31% al género masculino; en cuanto a la variable edad el 48% pertenece a la población de 13 y 14 años de edad, un 50% a la población de 15 y 16 años de edad y un 1.7% a los que presentaban una edad

de 16 y 17 años; en lo que respecta la variable grado escolar el 50% son de segundo grado y el otro 50% de tercer año.

El análisis de resultados se realizó con el programa SPSS versión 12. En un primer momento se efectuó un análisis descriptivo a través de medidas de tendencia central; en un segundo momento se realizó un análisis de diferencia de grupos a través de los estadísticos t de Students y ANOVA de un solo factor, en ambos casos se tomó como base la regla de decisión:  $p < .05$ .

## Resultados

### *Análisis descriptivo*

Los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que comprende la escala son los siguientes:

Cuadro 1. Media obtenida en cada uno de los ítems.

<b>El tener que asistir diariamente a clases me cansa</b>	<b>2.20</b>
Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	1.65
<b>Durante las clases me siento somnoliento</b>	<b>2.13</b>
Creo que estudiar hace que me sienta agotado	1.90
<b>Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases</b>	<b>1.98</b>
<b>Me desilusionan mis estudios</b>	<b>1.92</b>
<b>Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado</b>	<b>2.17</b>
No me interesa asistir a clases	1.83
<b>Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro</b>	<b>2.23</b>
<b>El asistir a las clases se me hace aburrido</b>	<b>2.02</b>
Siento que estudiar me esta desgastando físicamente	1.50
Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela	1.75
No creo terminar con éxito mis estudios	1.87
Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	1.85
Creo que estudiar me esta desgastando emocionalmente	1.57

La media general, derivada de los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que componen la escala, es de 1.90; para identificar los ítems más altos se tomó como criterio destacar los ítems por encima de la media general, que en este caso fueron siete. En ese sentido, se puede afirmar que las conductas del Síndrome de Burnout que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos de secundaria encuestados son:

- El tener que asistir diariamente a clases me cansa
- Durante las clases me siento somnoliento
- Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases
- Me desilusionan mis estudios
- Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado
- Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro
- El asistir a las clases se me hace aburrido

Es interesante el número de ítems que obtuvo una media muy alta ya que partir de ello se puede decir que es preocupante el agotamiento que presentan a temprana edad los alumnos encuestados; sin embargo para una mayor precisión se hace necesario interpretar los resultados con el baremo proporcionado por los

Cuadro. 2 Baremo utilizado para determinar el nivel de burnout

<b>Nivel</b>	<b>Media</b>
<b>No presenta</b>	0 a 1
<b>Leve</b>	1.1 a 2
<b>Moderado</b>	2.1 a 3
<b>Profundo</b>	3.1 a 4

La media general obtenida es de 1.90, que interpretada con el baremo correspondiente se considera leve, sin embargo es necesario especificar que de acuerdo al baremo presentado el resultado obtenido se encuentra en los límites de lo leve a lo moderado. Es importante recordar que se está realizando el estudio con adolescentes en edades que oscilan entre los 14 y 16 años, el presentar ya rasgos de un burnout en aproximación a lo moderado es inquietante, ya que su proyecto tanto escolar, y de vida, apenas inicia, apenas está tomando forma.

#### *Análisis de diferencia de grupos*

En cuanto al análisis de diferencia de grupos con la variable género se obtuvieron los siguientes resultados, en cada uno de los ítems que constituyen la escala utilizada.

Cuadro No. 3 Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con la variable genero

I

<b>Items</b>	<b>Sig.</b>
El tener que asistir diariamente a clases me cansa	.276
Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	.590
Durante las clases me siento somnoliento	.475
Creo que estudiar hace que me sienta agotado	.062
Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	<b>.014</b>
Me desilusionan mis estudios	<b>.003</b>
Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado	.399
No me interesa asistir a clases	<b>.012</b>
Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	.158
El asistir a las clases se me hace aburrido	.394
Siento que estudiar me esta desgastando físicamente	.432
Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela	.180
No creo terminar con éxito mis estudios	<b>.018</b>
Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	.133
Creo que estudiar me esta desgastando emocionalmente	.471

Como se puede observar la variable género no establece diferencia significativa con la frecuencia del Síndrome de Burnout que presentan los alumnos encuestados, salvo en cuatro ítems que no representan ni siquiera la tercera parte de la escala. A partir del resultado obtenido en estos cuatro ítems se puede afirmar que, dentro de los alumnos encuestados, es la mujer la que



presenta con mayor frecuencia los siguientes indicadores del síndrome de burnout:

- Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases
- Me desilusionan mis estudios
- No me interesa asistir a clases
- No creo terminar con éxito mis estudios

En cuanto al análisis de diferencia de grupos con la variable edad se obtuvieron los siguientes resultados, en cada uno de los ítems que constituyen la escala utilizada.

Cuadro No. 4 Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con la variable edad

I

Items	Sig.
El tener que asistir diariamente a clases me cansa	.961
Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	.596
Durante las clases me siento somnoliento	<b>.003</b>
Creo que estudiar hace que me sienta agotado	.764
Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	.984
Me desilusionan mis estudios	.647
Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado	.543
No me interesa asistir a clases	.923
Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	.181
El asistir a las clases se me hace aburrido	.877
Siento que estudiar me esta desgastando físicamente	.849
Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela	.696
No creo terminar con éxito mis estudios	.734
Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	.857
Creo que estudiar me esta desgastando emocionalmente	.762

Como se puede observar, solamente en un ítem la variable edad marca una diferencia significativa, por lo cual se puede afirmar que dicha variable no influye en la frecuencia con que se presenta el Síndrome de Burnout en los alumnos encuestados. En el caso del ítem que es influido por la variable edad se puede afirmar que los alumnos de 15 y 16 años reportan que con mayor frecuencia durante las clases se sienten somnolientos.

En cuanto al análisis de diferencia de grupos con la variable grado escolar se obtuvieron los siguientes resultados, en cada uno de los ítems que constituyen la escala utilizada.

En la variable grado escolar se encontraron cuatro ítems, mismo número que la variable género, que marcan diferencia en la frecuencia con que se presenta el Síndrome de Burnout en los alumnos encuestados. En estos ítems se observa una tendencia a que los alumnos de tercer grado, con mayor frecuencia, reportan que:

- Sus problemas escolares los deprimen fácilmente
- Antes de terminar su horario de clases ya se sienten cansados
- Cada vez les cuesta más trabajo ponerle atención al maestro
- No creen terminar con éxito sus estudios

Cuadro 5 Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con la variable grado escolar

Ítems	Sig.
El tener que asistir diariamente a clases me cansa	.102
Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	<b>.006</b>
Durante las clases me siento somnoliento	.074
Creo que estudiar hace que me sienta agotado	.925
Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	.471
Me desilusionan mis estudios	.396
Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado	<b>.030</b>
No me interesa asistir a clases	.648
Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	<b>.035</b>
El asistir a las clases se me hace aburrido	.343
Siento que estudiar me esta desgastando físicamente	.217
Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela	.850
No creo terminar con éxito mis estudios	<b>.040</b>
Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	.103
Creo que estudiar me esta desgastando emocionalmente	.095

### Conclusiones

La media general obtenida en cuanto al análisis descriptivo es de 1.90, la cual está en los límites de nivel leve y moderado; este nivel de burnout es hasta cierto punto preocupante por la edad y la etapa en la que están viviendo los sujetos encuestados. Los ítems que presentaron la media más alta y que por lo tanto permiten afirmar que las conductas del Síndrome de Burnout que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos encuestados son las siguientes:

- El tener que asistir diariamente a clases me cansa
- Durante las clases me siento somnoliento
- Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases
- Me desilusionan mis estudios
- Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado
- Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro
- El asistir a las clases se me hace aburrido.

En el caso de las conductas uno, dos y cinco se coincide con los resultados informados por Barraza et. al. (2009) al ser las únicas conductas que reportan los autores presentan los alumnos de su estudio con una mayor frecuencia,

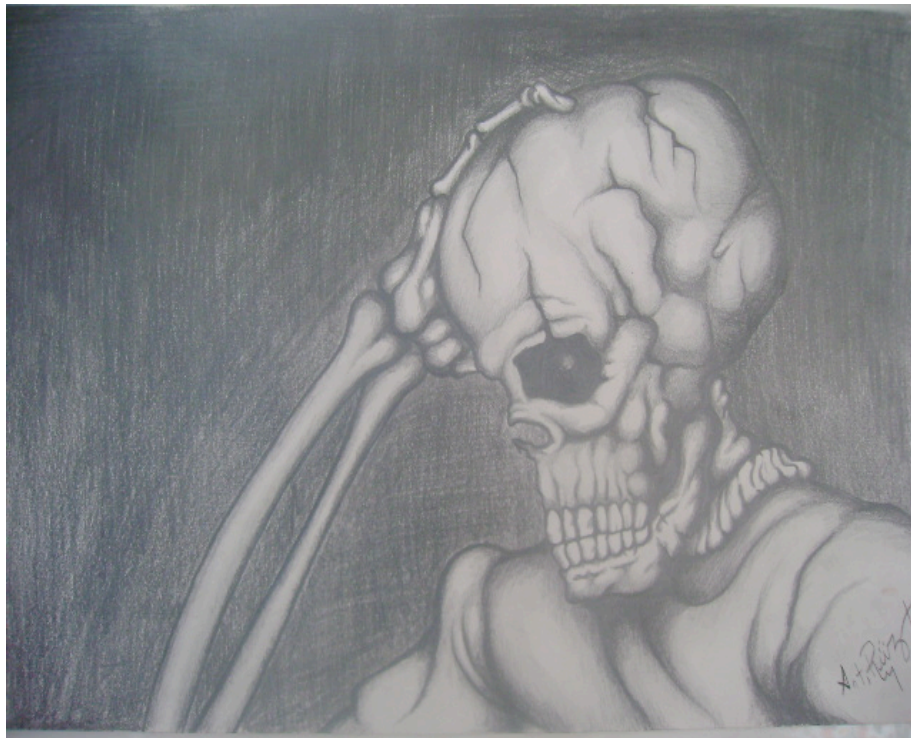
De acuerdo a los resultados obtenidos a través de la t de Students y ANOVA de un solo factor se encontró que las variables estudiadas no establecen una diferencia significativa en la frecuencia con la que aparece el Síndrome de Burnout que presentan los alumnos encuestados. En el caso de la variable género y edad se coincide con el estudio de Barraza et. al. (2009) al ser las únicas variables en común abordadas en ese estudio.

El estudio realizado cumplió los objetivos que se perseguían, y los resultados arrojados dieron información por demás relevante, ya que esto tiene implicaciones sustanciales en las instituciones de educación media básica, puesto que es necesario que los departamentos de Orientación Educativa y

adecuadas a los alumnos para que ellos, a su vez, puedan afrontar las situaciones de estrés que, al volverse recurrentes, los conducirán al Síndrome de Burnout.

### Referencias

- Barraza, A. Carrasco, R. y Arreola G. (2007), Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense. Vol. 2. No. 6. pp. 57-65*
- Barraza, A. Carrasco, R. y Arreola G. (2009), Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio. En *Alumnos y profesores en perspectiva*, de Barraza A., Gutiérrez D. y Martínez G. (coord.), En prensa.
- Briones, G. (1982) *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas
- Cordeiro, J. Guillén. Gala, F. *Educación primaria y Síndrome de Burnout. Situación de riesgo en los y las docentes de la Bahía de Cádiz*. En <http://www.intersindical.org> (recuperado el 15 julio de 2008)
- Martín M. Campos A., J. E. Jiménez y J. Martínez (2007) *Calidad de vida y estrés laboral: la incidencia del Burnout en el deporte de alto rendimiento madrileño*. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. En [http:// www. Cafyd.com/REVISTA/art5n607.pdf](http://www.Cafyd.com/REVISTA/art5n607.pdf)
- Maslach C, y Jackson S. (1981) *The measurement of experienced burnout*, *Journal of Social Issues, No. 2, pp. 99-113*.
- Pines A., Aronson E. y Kufry D. (1981), *Burnout*, New York, USA, The Free Press.
- Quiroz, V. R, y Saco, M. S. (2003) *Factores asociados al síndrome burnout en medicos y enfermeras del nacional sur este de essalud del cusco*. En [www. Sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/situa/2004\\_n23/factores.htm](http://www.Sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/situa/2004_n23/factores.htm) (recuperado el 22 de julio de 2008).



## **PERCEPCIÓN DE DOCENTES CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE SU PRÁCTICA**

1.- Ángel Alberto Valdés Cuervo ([valdezangel72@hotmail.com](mailto:valdezangel72@hotmail.com)); 2.- Eva María Castillo Blue ([eva\\_65@hotmail.com](mailto:eva_65@hotmail.com)); y 3.- Pedro Antonio Sánchez Escobedo ([psanchez@uady.mx](mailto:psanchez@uady.mx)).

1.- Profesor Investigador Titular B, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Licenciado en Psicología, Universidad de la Habana, Cuba. Especialidad en Docencia y Maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán.  
2.- Profesora de Química en el nivel medio superior, Centro de Estudios Superiores CTM "Justo Sierra O'Really". Ingeniera Química Farmacéutica, Universidad Autónoma de Yucatán. Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Mayab.  
3.- Profesor Investigador Titular C, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. Médico Cirujano, Universidad Autónoma de Yucatán. Especialidad en Docencia, Universidad Autónoma de Yucatán. Maestría en Educación, Universidad de Bristol Inglaterra. Doctorado en Educación, Universidad de Iowa, Estados Unidos.

### **Resumen**

Este trabajo pretendió describir con una metodología cualitativa la percepción de los maestros de una secundaria pública hacia la implementación de un sistema interno de evaluación de su práctica docente. Los resultados muestran un interés favorable en los maestros hacia la evaluación de su práctica; la cual consideran una necesidad para la superación profesional y la mejora de la calidad educativa; sin embargo, expresan sus temores por el mal de la información derivada de la evaluación y sugieren determinadas características del procedimiento y la evaluación necesarias para que la evaluación cumpla su función.

**Palabras clave:** Percepción, evaluación, práctica docente.

### **Abstract**

The paper intended to describe, by qualitative methodology, the public secondary school teacher's perception, regarding the implementation of an internal assessment system of their teaching performance. The results show a favorable interest from teachers toward teaching performance assessment. An issue they consider being a great need toward professional excellence and the improvement of educational quality. However, they talk about their fears concerning biased assessment. As a consequence, they suggest particular features as a part of an essential assessing procedure as a way out of biases.

**Key words:** perception, assessment, teaching performance.

### **Introducción**

Rodríguez (1999), expone que la evaluación docente ha dado origen a innumerables actitudes conflictivas dentro de la educación, aún cuando su papel

la evaluación adquiere distintos significados para los diferentes actores; así por ejemplo, un evaluador puede considerarla como una fuerza positiva para mejorar los programas, un maestro puede considerarla como una amenaza dañina e ineficaz y otro docente puede pensar que es una fuente de ayuda y apoyo.

Puede decirse que la evaluación en México se encuentra en vías de maduración y existe la necesidad de crear sistemas de evaluación de la práctica docente eficaces. Es necesario tomar en cuenta en este desarrollo según Monroy (2000), la indagación de las percepciones de los maestros y su disposición hacia la evaluación, para poder fomentar en ellos una actitud de colaboración y participación activa desde el inicio de su diseño con el fin de crear una cultura de evaluación y disminuir la probabilidad de resistencia.

### *Descripción del contexto del estudio*

La escuela secundaria pública estudiada pertenece al sistema educativo estatal de Yucatán. Es una escuela que atiende a un gran número de alumnos de nivel socioeconómico medio bajo y bajo, uno de los principales problemas que presenta en los últimos años es la disminución en el índice de aprovechamiento y el alto índice de reprobación. En el ciclo escolar 2004-2005 el número de inscritos en el turno vespertino fue de 959 alumnos, el índice de reprobación de 1 a 6 asignaturas en el primer grado fue de 33 %, en el segundo grado fue de 47.8 % y para el tercer grado fue de un 38 %, del total de alumnos (Secretaría de Educación Pública 2006).

### *Objetivos del estudio*

- Describir la opinión de los maestros acerca de los efectos de la implementación de un programa interno de evaluación de su práctica docente.
- Describir la opinión de los maestros acerca de las características de los procedimientos para realizar la evaluación docente.
- Describir las opiniones de los docentes acerca de los aspectos que se deben tomar en cuenta en la evaluación de la práctica docente.
- Describir las opiniones de los docentes acerca del uso que se le debe dar a los resultados de la evaluación docente.

### *Evaluación de la práctica docente*

Cuando se decide implementar un mecanismo de evaluación docente en una institución, es normal que se presente cierta resistencia de los profesores hacia el cambio debido a la idea de que los podría lesionar de manera directa o indirecta (Angulo, et al. 1991) y la aceptación dependerá en gran medida del conocimiento de las funciones que tendrá dicha evaluación.

Si no se especifica claramente la utilidad de la evaluación, los profesores experimentan ansiedad y desconfianza por falta o desvirtuación de la información acerca del proceso, lo que puede hacer que modifiquen su actitud habitual para que sus alumnos o los encargados de la evaluación perciban su mejor comportamiento; en virtud de que sienten temor por los fines y funciones que tendrá la evaluación y por el manejo que se dará a esa información derivada de

procedimientos sean abiertos y los resultados conocidos por los actores involucrados (Valdés 2004; Collins 2004).

Tradicionalmente, los procesos de evaluación se han puesto al servicio de intereses que, encubiertos en la retórica del bien común social, han anulado la voz de aquéllos que están directamente implicados en las mismas realidades evaluadas. Sin embargo, se considera que la evaluación educativa puede tener otro sentido y otra realidad, orientada hacia el aprendizaje social, hacia la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos y cada uno de los que ayudan, contribuyen y colaboran a la construcción del sistema educativo y de la sociedad en general (Angulo, et al., 1991).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), cometen que es importante considerar lo que piensa el profesor ya que él actúa directamente sobre el currículum y es el eje de las mejoras en las prácticas de enseñanza, por lo que toda innovación educativa se ve influida por los cambios en su pensamiento. Esto hace necesario que la evaluación de la práctica docente tome en cuenta sus juicios, sus expectativas, actitudes, teorías y creencias acerca de la misma lo cual se engloba en el concepto de pensamiento docente.

## **Método**

### *Tipo de investigación*

El presente estudio es de tipo descriptivo y utilizó una metodología de tipo cualitativo.

### *Técnicas para la recolección de datos*

Para recabar las opiniones de los maestros, se utilizó la técnica de grupo de enfoque. También se aplicó una encuesta de opinión grupal a cada uno de los cuatro grupos de academias, para lograr una mayor diversidad de criterios. Posteriormente los resultados se triangularon, con las conclusiones del grupo de enfoque y se realizó el análisis de contenidos.

### *Participantes*

De los 64 maestros que laboran en la Escuela Secundaria Estatal No. 39, los participantes de esta investigación fueron 58 maestros que voluntariamente aceptaron participar en la misma. Se integró un grupo de enfoque configurado intencionalmente, por un representante de cada una de las 12 academias, nominado por los mismos integrantes de la misma. A los 46 maestros restantes, se les invitó a participar a través de la aplicación de una encuesta de opinión elaborado por consenso de grupo en reuniones de las academias establecidas en el centro escolar.

### *Plan para el análisis de datos*

A las aportaciones de los maestros se les realizó un análisis de contenido seleccionando temáticas y elaborando un sistema de categorización de la información obtenida en las diferentes técnicas utilizadas

## Resultados

Los ejes temáticos a partir de los cuales se analizó la información dada por los maestros fueron: a. Efectos asociados a la implementación de un sistema de evaluación; b. procedimiento para realizar la evaluación docente; c. aspectos a evaluar de la práctica docente y d. uso que se le debería dar a la información obtenida en la evaluación de la práctica docente.

Las aportaciones de los maestros que participaron en el grupo de enfoque serán referidas en este capítulo como M 1, M 2, M 3, M 4, M 5, M 6, M 7, M 8, M 9, M 10, M 11 y M 12 y las respuestas de los cuestionarios, de los maestros de los grupos de academias, serán referidas como C1, C2, C3 y C4.

### *Efectos asociados a la implementación de un sistema de evaluación*

En cuanto a las opiniones de los maestros acerca de los efectos que produciría la implementación de un sistema de evaluación de la práctica docente, podemos agruparlas en dos categorías: a. beneficios en el maestro, en el alumno y en la sociedad; b. desagrado por los errores al implementarlo y por los usos que se le pueda dar a la información.

### *Beneficios en el maestro, en el alumno y en la sociedad*

Los docentes refirieron que la evaluación ayuda a reconocer fortalezas y debilidades; a saber la realidad del trabajo docente; a propiciar la mejora continua y la actualización; a impulsar la mejora de la práctica educativa con la implementación de nuevas acciones, estrategias adecuadas, mayor integración de las academias a través de las cuales se compartirían experiencias y dinámicas para beneficio de los alumnos, de la escuela y de la sociedad.

*M 9. El efecto sería proporcional a la actividad o a la actitud desarrollada, puesto que esto permitiría más que medir...apreciar los logros y deficiencias ya que esto nos impulsaría al mejoramiento y a la excelencia académica...a buscar nuevas estrategias y procedimientos para hacer accesible la transmisión de los conocimientos’.*

### *Desagrado por los errores al implementarlo y por los usos que se le pueda dar a la información.*

Los maestros consideran que puede presentarse resistencia en algunos maestros por experiencias negativas que han tenido con la evaluación de su práctica; así por ejemplo, refieren que escogen para evaluarlos a sus peores grupos, que solo se tiene en cuenta la opinión de los alumnos y que no se evalúan de acuerdo a los objetivos de sus materias.

Los maestros manifiestan temores con referencia a los usos y fines de la evaluación, dentro de estos mencionan: el que ésta sirva para evidenciar la falta de capacidad del maestro, que se use para perjudicarlo en su trabajo o en su integridad; también manifiestan temores hacia el desconocimiento de los parámetros a evaluar. Estos temores se reflejan en las siguientes expresiones de

*C 4. 'El inconveniente sería la resistencia, la apatía y el disgusto de algunos maestros que no están dispuestos a esforzarse para mejorar, porque creen que lo saben todo y ya no tienen nada que aprender'.*

#### *El procedimiento para realizar la evaluación docente*

La información obtenida en este eje temático se agrupo en 5 categorías: imparcialidad, objetividad, retroalimentación y sensibilidad.

#### *Imparcialidad*

Algunos maestros del grupo de enfoque al principio de la sesión referían que, sobre todo al inicio de la implementación del sistema, el procedimiento debe ser llevado a cabo por personas ajenas a la institución para que los resultados no estén sujetos a subjetividad, que no haya favoritismos y que no estén afectados por intereses.

*M 7. 'El procedimiento debe ser imparcial por personas preparadas y ajenas a la institución para que sea confiable y que lo que se persiga sea mejorar en nuestra práctica docente y que el maestro esté consciente de lo que se le evalúa'.*

#### *Objetividad*

La mayoría de los maestros expresaron que les gustaría que el procedimiento sea claro, conciso realizado o supervisado por expertos; que se le informe a todos los maestros el qué, el cómo, el cuándo y el para qué evaluar; con una metodología adecuada al área que se evalúa, con parámetros bien definidos, con un instrumento adecuado al nivel educativo y tomando en cuenta el contexto donde se evalúa.

*M 11. 'Se debe considerar y explicar al maestro en qué se va evaluar cómo se va a evaluar...cuándo y para qué se va a evaluar...dar a conocer al maestro cuáles son los parámetros y en qué momento en nuestra vida escolar...en nuestras clases se va a evaluar'.*

#### *Sistematicidad*

Los docentes estuvieron de acuerdo en considerar que se debe establecer un sistema de evaluación que sea permanente, continuo, gradual, práctico, con lineamientos bien establecidos, que debería ser constantemente actualizado y que el procedimiento debe contemplar que la observación en el aula sea en varias sesiones.

*M 2. 'Que sea práctico...que contenga los elementos prácticos del área...que sea objetivo...que sea conciso, claro y con lineamientos previamente establecidos...que sea sistemático...es decir, que sea continuo y tenga una secuencia lógica de los programas educativos'.*



### *Retroalimentación*

Uno de los aspectos que consideraron prácticamente esencial en el procedimiento de evaluación fue la retroalimentación; desde la óptica de que al conocer sus debilidades pueden corregirlas y que en las evaluaciones que se realizan la retroalimentación no se hace adecuadamente o definitivamente no se hace. Sostienen que ésta debería ser individual, confidencial y desde un punto de vista constructivo.

*C 3. Que sea planeada, bien organizada, seria, formal, muy profesional, objetiva, clara y sencilla, con retroalimentación al maestro para que él se conozca a sí mismo y con recomendaciones de mejora. Con una clara imagen que el objetivo es el resultado grupal y que el fin es el mejoramiento'.*

### *Sensibilización*

Junto con el aspecto de la ética los docentes retoman el sentido humanista a través de la sensibilización. Consideran que un sistema de evaluación debe comenzar por hacer conciencia en el maestro en lo relativo a su responsabilidad ante la sociedad como formador y el papel de la evaluación como facilitadora de la mejora de la práctica docente.

*M 11. Primero debemos iniciar con una sensibilización...es muy importante sensibilizar a las personas en este caso son los que van a estar inmersos en este proceso...para que ellos puedan adoptar una actitud positiva ante esto'.*

### *Aspectos a evaluar de la práctica docente*

Los aspectos que los maestros consideran que se deben evaluar en la práctica docente, se pueden clasificar en cuatro categorías: a. aspectos administrativos, b. metodología de enseñanza, c. actitudes hacia los estudiantes y d. aspectos relativos a las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos.

#### *Administrativos*

En esta categoría se englobaron los aspectos mencionados por ellos como: entrega de documentos, las listas, el plan de clase, el plan anual, programas, asistencia, puntualidad y asistencias a juntas de la escuela.

*C 2. La puntualidad, los programas, la planeación, asistencia a juntas, objetivos, las estrategias, el dominio del tema, la interacción maestro-alumno, sus evaluaciones.*

#### *Metodología de enseñanza*

Los docentes consideraron muy importante la evaluación de aspectos como los objetivos, la dosificación del programa, el dominio del tema, las estrategias de

enseñanza, los recursos didácticos y la administración del aula, que pueden ser agrupados como metodología de la enseñanza.

*C 1. La capacidad de enseñanza, el dominio del grupo, su interrelación con los alumnos, conocimientos y habilidades pedagógicas, la manera como lleva el programa si es de acuerdo a los objetivos, la planeación y dosificación’.*

#### *Actitudes hacia los estudiantes*

Los docentes opinan que debe ser evaluada la actitud del maestro hacia el estudiante en virtud del efecto que tiene en la enseñanza, por lo que en esta categoría se incluyeron los aspectos referidos acerca de su relación con los alumnos, sus estrategias de motivación y la enseñanza de valores.

*M11. Un aspecto que considero que se debe evaluar en la práctica docente y que muchas veces está olvidado maestra...y que no se toma en cuenta...es la parte de las actitudes del profesor...la parte de los valores esto es algo que...creo yo...que es muy difícil de valorar...pero alguna forma habrá para que se contemple dentro de esta evaluación...*

#### *Evaluaciones*

En referencia a las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos los maestros hicieron mención acerca de que las evaluaciones deberían ser teóricas y prácticas y que se les debería evaluar mediante observación en el aula, evaluación por el alumno y autoevaluación.

*M 8. En talleres...me gustaría que las evaluaciones sean teóricas y prácticas...ya que nosotros vemos la conclusión de un producto...en las evaluaciones anuales nos piden que seamos únicamente teóricos’.*

*Uso que se le debería dar a la información obtenida en la evaluación de la práctica docente*

En el eje temático correspondiente al uso de la información que se obtuviera en la evaluación de la práctica docente los maestros sostienen que ésta debe ser usada exclusivamente para: retroalimentar y replantear la labor docente, la mejora profesional y reconocer su labor.

#### *Retroalimentar y replantear la labor docente*

Los docentes están convencidos que uno de los usos más importantes de la evaluación de la práctica docente es la de retroalimentar al maestro para que conozca sus debilidades y fortalezas, para corregir esas debilidades y se pueda replantear la labor del docente.

*M 2. Nos serviría para replantear la labor docente del maestro evaluado para reforzar los aspectos evaluados positivamente para*

### *Mejora profesional*

Aunado a la retroalimentación los docentes consideran que la información serviría para la mejora profesional desde la óptica de la programación de cursos de capacitación y actualización que darían como resultado un mejor desempeño docente y por ende un mejor aprovechamiento de los alumnos.

*M 4. 'Lo más importante es como retroalimentación...para mejorar como docente...como ser humano...para motivarlo, apoyarlo y a futuro para mejorar nuestras labores y por qué no...para hacer un reconocimiento de su esfuerzo y su trabajo...donde con esto se podría reflejar un mejor resultado con nuestros alumnos y nuestra escuela donde laboramos'.*

### *Reconocer la labor docente*

También fue notoria la necesidad del reconocimiento de su labor docente simplemente con un diploma, o mejor aun si el reconocimiento fuera económico, pero no solamente otorgado sino merecido.

*C 1. Debe servir para tomar en cuenta la labor docente, para proporcionar una preparación adecuada donde se detecten deficiencias y poder corregirlas. Como una oportunidad para mejorar la práctica docente con una retroalimentación objetiva con discreción y crítica constructiva, para proporcionar cursos para el desarrollo profesional, para premiar a los mejores maestros con una retribución económica o cuando menos con un diploma y para que los administrativos defiendan mejor al maestro.*

## **Discusión de resultados y conclusiones**

Se aprecia que las opiniones de los docentes acerca de la evaluación de su práctica resultan contradictorias, lo que coincide con lo encontrado por otros autores como Valdés (2004), ya que por una parte reconocen el papel que esta puede desempeñar en el mejoramiento de su calidad como docentes y por lo tanto en mejores aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, muestran recelos en cuanto a la manera en que se llevaría a cabo y los usos que se le den a la información proveniente de la misma.

Resulta conveniente señalar que los docentes no se oponen a la implementación de un sistema de evaluación de su práctica pero insisten en que este posea objetividad, sistematicidad, retroalimentación oportuna y que se sensibilice a los docentes con el mismo. Resulta oportuno señalar que las cualidades que los docentes exigen del procedimiento de evaluación coinciden con las cualidades que debe poseer una evaluación docente eficaz (Valdés, 2004; Collins, 2004).

Resulta interesante señalar que varios de los aspectos que los docentes consideran deben ser evaluados de su práctica (conocimientos, estrategias de enseñanza y actitudes) coincide con lo sostenido por autores como Shulman y

Wilson (2004) y Wenglinsky (2002) acerca de las cualidades que caracterizan a un docente efectivo.

### *Conclusiones*

Después de haber analizado los resultados se pueden formular las siguientes conclusiones del estudio:

1. Existe un reconocimiento por parte de los docentes de las bondades de un sistema de evaluación de su práctica docente, ya que la asocian a la mejora de su práctica y al establecimiento de un sistema de estímulos justo.
2. Para lograr la participación efectiva de los docentes en el sistema de evaluación es necesario tener en cuenta evitar el uso de la evaluación como un instrumento de coacción, cuidar que el procedimiento tenga las características demandadas por los docentes y que los evaluadores y por último que los evaluadores estén debidamente formados y que tengan un amplio conocimiento del contexto de trabajo de los docentes.
3. Este estudio demostró lo valioso de tener en cuenta las opiniones de los docentes para la correcta implementación de cualquier sistema de evaluación ya que la misma debe partir de las creencias previas y experiencias de los maestros con este fenómeno.

### **Referencias**

- Angulo, R. J; Contreras, D. y Santos, G. M. (1991) Evaluación cualitativa y participación democrática. En González, L., *Antología de textos sobre evaluación educativa*. Madrid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- Collins, A. B. (2004) Teacher performance evaluation: a stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46 (1), p. 10-20.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003) *La Calidad de la Educación Básica en México*. México, INEE.
- Mateo, J. A. (2000). La evaluación del profesorado en *La Evaluación Educativa su Práctica y Otras metáforas*. Barcelona, Horson.
- Monroy, F. M. (2000) Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento docente. En Rueda M.; Díaz Barriga F. ed. *Evaluación de la docencia*. México, SEP.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez A. y Marrero J. (1993) *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Rodríguez S. G. (1999) *Relación entre las características de los alumnos y su percepción de eficacia del maestro*. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sánchez V. M. (2004) *Opinión de los maestros del colegio de bachilleres de Chenkú, acerca de la evaluación docente*. Tesis de Maestría. Universidad del Mayab.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) *Informe diagnóstico de las escuelas que pertenecen al programa Escuelas de Calidad*. México, SEP.
- Shulman. L.: Wilson. S. (2004) *The wisdom of practice: essays on teaching*.

Valdés V. H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. Cuba, Pueblo y Educación.

Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), 1-30



**Ilustración 4 El brujo**

## LA ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD DE ALUMNOS. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA CIUDAD DE DURANGO

Arturo Barraza Macías ([tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx))

Doctor en Ciencias de la Educación, actualmente se desempeña como profesor investigador en la Universidad Pedagógica de Durango.

### Resumen

La presente investigación se planteó tres objetivos: a) Identificar el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos por parte de los profesores de educación básica, b) Establecer el tipo de alumnos que tienen mayor o menor aceptación por parte de los profesores de educación básica y c) Determinar si las variables género, nivel educativo donde labora y edad marcan diferencias significativas en el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio exploratorio, transversal, correlacional y no experimental a través de la aplicación de la Escala de Aceptación de la Diversidad de Alumnos a una muestra no probabilística de profesores de educación básica de la ciudad de Durango. Entre sus principales resultados se puede mencionar que existe una alta aceptación de la diversidad de alumnos por los profesores encuestados; así mismo se puede afirmar que el tipo de alumno más aceptado es el que pertenece a otras religiones diferentes a la católica, mientras que el tipo de alumno menos aceptado es el que presenta rasgos esquizofrénicos.

**Palabras claves:** educación inclusiva, atención a la diversidad y educación integradora.

### Abstract

The present investigation considered three objectives: a) To identify the level of acceptance of the diversity of students on the part of the professors of basic education, b) To establish the type of students who have major or minor acceptance on the part of the professors of basic education and c) To determine if the variables sort, educative level where it toils and age mark significant differences in the level of acceptance of the diversity of students. For the profit of these objectives a study exploratory, cross-sectional, correlational and

education of the city of Durango. Between his main results it is possible to be mentioned that a high acceptance of the diversity of students by the survey professors exists; also it is possible to be affirmed that the type of accepted student more is the one than it belongs to other religions different from the catholic, whereas the type of accepted student less is the one than it presents/displays schizophrenic characteristics.

**Key words:** inclusive education, attention to the diversity and integrating education

## Introducción

Tradicionalmente un profesor se enfrenta, en la cotidianidad de su práctica profesional, a situaciones que le recuerdan la diversidad de alumnos con los que tiene que trabajar. Cada una de esas situaciones conduce al profesor a reconocer que el niño normal, prototípico, o ideal no existe y que, en contraparte, se encuentra ante un conjunto de niños que son diferentes entre sí. Esta diversidad de alumnos, que existe en cualquier aula de nuestras escuelas, se presenta como una realidad innegable que despierta el interés por la atención de la diversidad en el ámbito educativo.

El estudio de la diversidad puede ser abordado desde dos vertientes analíticas diferentes: a) como producto de una sola condición inherente al sujeto, lo cual conduce a la construcción de taxonomías de sujetos o b) como producto de una conjunción de condiciones que configuran la situación particular de un sujeto y definen su singularidad única e irrepetible (Mir, 1997). A pesar de que esta segunda vertiente analítica es la más acertada, desde la perspectiva personal del autor del presente trabajo, no se puede soslayar el hecho de que los sistemas educativos se mueven actualmente bajo la primera vertiente analítica; sin embargo, más allá del nivel de análisis a partir del cual se aborde, se puede considerar a *la diversidad como un constructo teórico en el que subyace la dialéctica singularidad-diversidad. Bajo esta dialéctica se debe reconocer que el ser humano es producto de un conjunto de factores predisponentes y desencadenantes que se articulan de manera idiosincrática en cada sujeto para hacer a cada uno de ellos un ser particular y único, y por lo tanto diferente a los demás* (Barraza, 2008).

Alrededor de este constructo se ha construido una narrativa emergente, la cual se ha hecho presente de manera inequívoca en nuestros sistemas educativos y para responder a eso, si se quiere de una manera tímida y a veces altamente mojigata, se han configurado diversos modelos educativos de atención a la diversidad. Actualmente se puede hablar de la coexistencia de cuatro modelos educativos:

- **Modelo selectivo:** en este modelo se considera que hay un tipo de sujeto cuyos rasgos, capacidades, conocimientos, preferencias o valores son los dominantes (a los cuales por lo tanto se les puede adjetivar como normales) por lo que la escuela debería de trabajar en función de ellos. En el caso del sujeto que se distancia de esta normalidad la escuela lo excluirá de manera natural, por lo que dicha institución tendrá una función eminentemente selectiva.

rasgos, capacidades, conocimientos, preferencias o valores, sin embargo, para aquellos sujetos que no alcancen o no estén dentro de esa normalidad se intenta compensar sus déficits mediante estrategias educativas específicas.

- Modelo comprensivo: en este modelo se considera que todos los sujetos son diferentes entre sí, por lo que todos tienen diferentes necesidades educativas, sean éstas de una u otra índole; sin embargo, algunos presentan una necesidad educativa especial que hace necesario su atención de manera más específica.
- Modelo inclusivo: en este modelo se considera que todos los sujetos son diferentes entre sí pero iguales en derechos, sobre todo en el derecho a aprender; sin embargo, la escuela al tratarlos de manera igualitaria, pedagógicamente hablando, crea barreras para el aprendizaje y la participación en aquellos sujetos más alejados del ideal que marca esta tendencia homogeneizadora; en ese sentido, la escuela se debe transformar para desarrollar prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad y por lo tanto permita incluir a todos.

De estos cuatro modelos los dos primeros niegan la diversidad o la ven de una manera maniqueísta, mientras que los dos últimos se pueden considerar abiertos a la diversidad.

El Modelo Comprensivo ha dado lugar a una orientación educativa que es conocida de manera genérica como "escuela integradora", mientras que el modelo inclusivo ha dado lugar a la orientación educativa denominada "escuela inclusiva". En el primero la atención se ha centrado en las personas con discapacidad, y por consiguiente en la modalidad de educación especial, mientras que el segundo abre el abanico de la diferencia integrando a la discusión a las personas con: a) deprivación cultural, b) trastornos del pensamiento, c) problemas de conducta, d) trastornos de personalidad, etc. y su atención se plantea desde la escuela regular (Barraza, 2008).

El camino marcado para avanzar en una mejor atención a la diversidad es la educación inclusiva, sin embargo, la pregunta que está sobre la mesa es si los maestros de escuela regular de nivel de educación básica, sea éste preescolar, primaria o secundaria, están en condiciones de transitar hacia este modelo. Una primera condición al respecto es la aceptación de este tipo de alumnos por los propios maestros, por lo que este es el tema de la presente investigación.

Para la búsqueda de antecedentes de este tema de investigación es necesario reconocer que en el estudio de la diversidad confluyen tres campos de estudio: la educación integradora, la educación inclusiva y la educación especial. Los límites entre estos campos son difusos y altamente imprecisos a lo que habría que añadir la poca producción existente al respecto.

La primera conclusión a la que se llega, una vez realizada la búsqueda de antecedentes, es que el tema de aceptación de la diversidad no ha sido tratado como tal en anteriores investigaciones; en la revisión de la literatura solamente se pudieron localizar dos ensayos: uno de corte prescriptivo (Hernández, 2007) y otro de corte analítico (Scharager y Díaz-Guerrero, 2007), sin embargo, la revisión realizada condujo a reconocer como campo aledaño el de las actitudes hacia la integración, por lo que la búsqueda de antecedentes se centró, en un segundo momento, en este tema.

En el año 2003, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa publica el



Coordinado por Pedro Sánchez Escobedo y se compone de tres partes: 1) Sociocultura, aprendizaje y desarrollo, 2) Cognición y educación, y 3) Educación Especial (EE) en México. En este trabajo se plasma por primera vez en México un estado del arte sobre la investigación que se realiza en educación especial.

Las principales conclusiones a las que se llega en este trabajo son:

- La mayoría de las actividades son de divulgación y difusión, siendo relativamente pocos los trabajos de investigación con un referente empírico.
- Sólo el 10% de los materiales utilizados fueron reportes o artículos de investigación.
- La investigación en EE parece sustentarse en las bases de las ciencias médicas, psicológicas y fisiátricas que subrayan su carácter multidisciplinar.
- Existe un predominio de estudios cuantitativos, pero que se observan emerger otros de corte cualitativo
- La falta de líneas específicas de investigación puede deberse a múltiples razones, entre ellas la disolución de grupos de investigación, los cambios abruptos en las políticas de EE en el país, la falta de postgrados orientados a la investigación y la poca vinculación de los diversos investigadores en ésta área en México.

De los diferentes trabajos reseñados en este estado del arte, solamente tres son de interés para el presente proyecto: Méndez, Quirino, Loredó, González y Auces (en Sánchez, 2003); González (2000); y Barraza (2001), aunque cabe destacar que ninguno de ellos aborda de manera explícita la aceptación de la diversidad, pero en contraparte abordan las actitudes, opiniones y/o percepciones de los docentes sobre la integración lo cual es una forma tangencial de ver el mismo problema; los tres trabajos son referidos a la integración, ya que el término educación inclusiva no aparece como tal todavía. Independientemente de estos trabajos la revisión de la literatura permitió identificar otro estudio que aborda de igual manera el tema de interés del presente trabajo, como es la investigación de Consejo y Aclé (2007).

Todos los trabajos reportados hablan de una actitud favorable o positiva de los profesores hacia la integración, por lo que es de suponerse que esta actitud impacte la aceptación de los diferentes niños que se deben de atender bajo un modelo abierto a la diversidad. Este supuesto constituye el punto de partida de la presente investigación y permite formular los siguientes objetivos de investigación:

- Identificar el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos por parte de los profesores de educación básica
- Establecer el tipo de alumnos que tienen mayor o menor aceptación por parte de los profesores de educación básica
- Determinar si las variables género, nivel educativo donde labora y edad marcan diferencias significativas en el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos.

## **Metodología**

La revisión de la literatura ha permitido reconocer que la investigación sobre la aceptación de la diversidad de alumnos es aún incipiente y esto ocasiona

sobre este tema, que puedan servir de antecedentes para el presente estudio, se planteó la necesidad de realizar un estudio de tipo:

- a) exploratorio (por su nivel de estructuración y sus objetivos inmediatos)
- b) correlacional (por la naturaleza de relación entre las variables).
- c) transeccional (por medirse una sola vez la variable).
- d) no experimental (por no manipular variables)

“Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; p. 58)

Los estudios exploratorios pueden servir para los siguientes propósitos:” a) Formular problemas para estudios más precisos; b) Establecer prioridades para futuras investigaciones; c) Recopilar información acerca de un problema que luego se dedica a un estudio especializado; d) Aumentar el conocimiento respecto al problema; y e)Aclarar conceptos”. (Namakforoosh, 2002; p. 90). Estos cinco propósitos son pertinentes y necesarios en el caso del presente objeto de estudio: la aceptación de la diversidad de alumnos.

Con relación a los estudios correlacionales se puede afirmar que “este tipo de estudios tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (en un contexto particular)” (Hernández, et. al. 1998; p. 62).

La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es conocer el comportamiento de una variable a partir del conocimiento de otras variables que se relacionan con ella.

Los estudios transversales, transeccionales, o simplemente seccionales, centran su atención en obtener información del objeto de estudio en una única vez y en un momento dado. (Bernal, 2000). Por su parte los estudios no experimentales miden las variables tal como se presentan en la realidad y en ningún momento se manipula alguna de ellas (Namakforoosh, 2002); ese es el caso de la presente investigación.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta. El uso de la encuesta permite la recolección y cuantificación de datos que se convierten en fuentes permanentes de información; en ese sentido, la encuesta constituye un recurso de investigación idóneo cuando el investigador inicia el estudio de un tema particular (Babbie, 2000).

Como instrumento para la recolección de la información se diseñó la “Escala de Aceptación de la Diversidad de Alumnos”. Esta escala está constituida por 32 items. Cada item hace referencia a un tipo de alumno que está incluido en lo que se denomina genéricamente como atención a la diversidad, en los casos que se creyó conveniente se agregó algún término más usual, un ejemplo o una breve explicación. Para determinar la enunciación específica para cada tipo de alumno se tomó como base el texto denominado *Necesidades Educativas Especiales* el cual fue coordinado por Eugenio González en el año 2002, en algunos pocos casos se acomodó la terminología para adecuarlo a la enunciación más conocida en el contexto local; así mismo se integraron otros tipos de alumnos que iban en la misma lógica expresada.

La pregunta expresa que se hizo al encuestado es si aceptaría como alumno a cada uno de los tipos de niños mencionados en la escala; mientras que para la respuesta se le presentaban cuatro opciones: a) si, b) probablemente si, c) probablemente no y d) no. Esta Escala obtuvo una confiabilidad en alfa de

cronbach .92 y una confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown .91.

Se obtuvo evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, lo que permitió reconocer que: a) todos los ítems, a excepción del referido a alumnos con capacidades y aptitudes sobresaliente, se correlacionan de manera positiva (con un nivel de significación entre .00 y .02) con el puntaje global de la escala y b) todos los ítems, a excepción de los referidos a los alumnos zurdos, con capacidades y aptitudes sobresalientes y extranjeros, permiten discriminar (con un nivel de significación entre .03 y .00) entre los grupos que presentan un alto y bajo nivel de aceptación de la diversidad. Los resultados de ambos procedimientos se pueden consultar en el anexo.

La Escala se aplicó a una muestra no probabilística de profesores de educación básica durante los meses de octubre y noviembre del año 2008; en total se recuperaron 95 cuestionarios de los cuales dos se invalidaron por no estar contestados en un máximo de 70%, por lo que la base de datos con la cual se trabajó estuvo constituida por 93 cuestionarios. La distribución de los profesores encuestados según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

- El 31% son del género masculino y el 69% del género femenino.
- El 28%, al momento de la aplicación de la encuesta, laboraba en el nivel de educación preescolar; el 30.5% en el nivel de educación primaria, y el restante 41.5% en el nivel de educación secundaria.
- Tenían una edad mínima de 21 años y una edad máxima de 66 años. Siendo la edad promedio de 38 años.

## **Resultados**

El nivel de aceptación, transformado en porcentaje, de cada uno de los diferentes tipos de alumnos que indagaba la escala utilizada se presenta en la tabla 1.

Estos resultados permiten identificar a los tipos de alumnos que presentan un mayor nivel de aceptación (ubicados en el cuarto cuartil +89%) y a los que presentan un menor nivel de aceptación (ubicados en el primer cuartil - 69%).

Los alumnos que son más aceptados por los profesores de educación básica encuestados son: pertenecientes a grupos religiosos no católicos (97%), zurdo (96%), con deprivación cultural (95%), con capacidades y aptitudes sobresalientes (94%), extranjero (94%), perteneciente a un grupo indígena (92%), con inclinaciones sexuales diferentes (92%), y con tartamudez (91%).

Los alumnos que son los menos aceptados por los profesores de educación básica encuestados son: con rasgos esquizofrénicos (44%), con conducta delictiva (48%), paranoico (55%), autista (58%), infractores (61%), con conductas agresivas (63%), y con conducta disruptiva (68%).

El nivel de aceptación promedio, de los diferentes tipos de alumnos que se indagaban en la escala utilizada, es de 78%. Este resultado, interpretado con el baremo que se menciona en la tabla 2, permite afirmar que los profesores de educación básica encuestados presentan una alta aceptación de la diversidad de alumnos.

Tabla 1. Porcentaje de aceptación de cada uno de los diferentes tipos de alumnos

<b>Tipos de alumnos</b>	<b>%</b>
Con discapacidad intelectual	69
<b>Pertenciente a un grupo indígena</b>	<b>92</b>
<b>Con inclinaciones sexuales diferentes</b>	<b>92</b>
Con fobias	76
<b>Con tartamudez</b>	<b>91</b>
<i>Con rasgos esquizofrénicos</i>	44
Con discapacidad visual	74
<b>Pertenciente a grupos religiosos no católicos</b>	<b>97</b>
<i>Paranoico</i>	55
<b>Con deprivación cultural</b>	<b>95</b>
<i>Con conductas agresivas</i>	63
Con discapacidad auditiva	69
<b>Zurdo</b>	<b>96</b>
Obsesivo	71
<i>Autista</i>	58
<i>Con conducta delictiva</i>	48
Con Déficit de Atención con Hiperactividad	86
<b>Con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes</b>	<b>94</b>
Con Mutismo	79
Con Depresión	82
Pertenciente a culturas juveniles alternativas	81
Con Problemas de Aprendizaje	88
Con Trastornos Alimenticios	86
Con Dislalia	86
<i>Infraactores</i>	61
Con Discapacidades Asociadas	69
<b>Extranjero</b>	<b>94</b>
Con discapacidad motriz	74
Epiléptico	69
<i>Con conducta disruptiva</i>	68
Con enfermedad terminal	87
De la calle	89

Tabla 2. Baremo utilizado para interpretar los resultados

<b>Nivel</b>	<b>%</b>
Aceptación baja	1 a 33
Aceptación media	34 a 66
Aceptación alta	67 a 100

Tabla 3. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con la variable género

<b>Tipos de alumnos</b>	<b>Sig.</b>
Con discapacidad intelectual	.667
<b>Pertenciente a un grupo indígena</b>	<b>.042</b>
Con inclinaciones sexuales diferentes	.149
Con fobias	.946
Con tartamudez	.661
Con rasgos esquizofrénicos	.260
Con discapacidad visual	.265
Pertenciente a grupos religiosos no católicos	.590
Paranoico	.539
Con deprivación cultural	.859
Con conductas agresivas	.580
Con discapacidad auditiva	.658
<b>Zurdo</b>	<b>.027</b>
Obsesivo	.849
Autista	.497
Con conducta delictiva	.110
Con Déficit de Atención con Hiperactividad	.718
<b>Con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes</b>	<b>.008</b>
Con Mutismo	.714
Con Depresión	.210
Pertenciente a culturas juveniles alternativas	.791
Con Problemas de Aprendizaje	.279
Con Trastornos Alimenticios	.780
Con Dislalia	.935
Infraactores	.119
Con Discapacidades Asociadas	.436
Extranjero	.960
Con discapacidad motriz	.335
Epiléptico	.055
Con conducta disruptiva	.522
Con enfermedad terminal	.923
De la calle	.340

La regla de decisión para este conjunto de análisis es  $p < .05$ , por lo que solamente en tres casos se puede afirmar que la variable género marca una diferencia significativa: este resultado permite afirmar que los profesores encuestados presentan un mayor nivel de aceptación de los alumnos pertenecientes a un grupo indígena, mientras que las profesoras encuestadas presentan un mayor nivel de aceptación de los alumnos zurdos y con capacidades y aptitudes sobresalientes.

El análisis de diferencia de grupos, a través de la ANOVA de un solo factor, con la variable nivel educativo donde labora arrojó los siguientes resultados:

Tabla 4. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con la variable nivel educativo donde labora

<b>Tipos de alumnos</b>	<b>Sig.</b>
Con discapacidad intelectual	.508
Pertenciente a un grupo indígena	.777
Con inclinaciones sexuales diferentes	.220
Con fobias	.373
Con tartamudez	.327
Con rasgos esquizofrénicos	.497
Con discapacidad visual	.060
Pertenciente a grupos religiosos no católicos	.610
Paranoico	.512
Con deprivación cultural	.193
<b>Con conductas agresivas</b>	<b>.010</b>
Con discapacidad auditiva	.617
Zurdo	.130
Obsesivo	.314
Autista	.227
Con conducta delictiva	.247
Con Déficit de Atención con Hiperactividad	.120
Con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes	.129
Con Mutismo	.547
Con Depresión	.427
Pertenciente a culturas juveniles alternativas	.784
Con Problemas de Aprendizaje	.246
Con Trastornos Alimenticios	.224
Con Dislalia	.976
<b>Infractores</b>	<b>.004</b>
Con Discapacidades Asociadas	.569
Extranjero	.223
Con discapacidad motriz	.103
Epiléptico	.126
Con conducta disruptiva	.358
Con enfermedad terminal	.644
De la calle	.070

La regla de decisión para este conjunto de análisis es  $p < .05$ , por lo que solamente en dos casos se puede afirmar que la variable nivel educativo donde labora marca una diferencia significativa: este resultado permite afirmar que los alumnos con conductas agresivas tienen un mayor nivel de aceptación con las educadoras encuestadas, mientras que su menor nivel de aceptación es con los profesores de educación secundaria encuestados, mientras que en el caso de los alumnos infractores se invierte el nivel de aceptación y son los profesores de educación secundaria encuestados los que presentan un mayor nivel de aceptación y las educadoras encuestadas las que presentan un menor nivel de aceptación.

El análisis de diferencia de grupos, a través de la ANOVA de un solo factor, con la variable edad arrojó los siguientes resultados:

Tabla 5. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con la variable edad

<b>Tipos de alumnos</b>	<b>Sig.</b>
Con discapacidad intelectual	.815
Perteneiente a un grupo indígena	.402
Con inclinaciones sexuales diferentes	.986
Con fobias	.769
Con tartamudez	.143
Con rasgos esquizofrénicos	.121
<b>Con discapacidad visual</b>	<b>.005</b>
Perteneiente a grupos religiosos no católicos	.226
Paranoico	.494
Con deprivación cultural	.968
Con conductas agresivas	.228
<b>Con discapacidad auditiva</b>	<b>.018</b>
Zurdo	.910
Obsesivo	.298
Autista	.466
Con conducta delictiva	.609
Con Déficit de Atención con Hiperactividad	.251
Con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes	.183
Con Mutismo	.966
Con Depresión	.092
Perteneiente a culturas juveniles alternativas	.440
Con Problemas de Aprendizaje	.454
Con Trastornos Alimenticios	.658
Con Dislalia	.161
Infractores	.888
Con Discapacidades Asociadas	.163
Extranjero	.445
Con discapacidad motriz	.326
Epiléptico	.197
Con conducta disruptiva	.631
Con enfermedad terminal	.915
De la calle	.164

La regla de decisión para este conjunto de análisis es  $p < .05$ , por lo que solamente en dos casos se puede afirmar que la variable edad marca una diferencia significativa: este resultado permite afirmar que a mayor edad de los profesores encuestados, mayor es su nivel de aceptación de los alumnos con discapacidad visual o con discapacidad auditiva

## **Discusión de resultados/conclusiones**

Los resultados obtenidos, una vez finalizado el análisis de la información, permiten hablar de una alta aceptación de la diversidad de alumnos por parte de los profesores de educación básica encuestados en la ciudad de Durango; este resultado coincide con los trabajos reseñados en la introducción que informaban una actitud, opinión o percepción positiva de los docentes hacia la integración escolar y/o educativa. Sin embargo, este resultado se diluye y diversifica cuando se analiza por separado el nivel de aceptación para cada uno de los tipos de alumnos que indagaba la escala.

Los alumnos más aceptados, por los profesores de educación básica encuestados, son los pertenecientes a grupos religiosos no católicos, los zurdos o aquellos que presentan deprivación cultural. Estos resultados permiten afirmar que discursos como la laicidad y la equidad tienen carta de naturalización en los profesores encuestados, lo cual coincide con las políticas que el sistema educativo nacional privilegia al respecto.

Los alumnos que son los menos aceptados, por los profesores de educación básica encuestados, son aquellos que presentan rasgos esquizofrénicos, que evidencian una conducta delictiva o que son paranoicos.

Este resultado tiene dos implicaciones importantes: a) la primera es que para los profesores es sumamente importante el respeto a la norma de conducta institucional, por lo que aquellos niños que violenten la norma, de manera intencional al delinquir o de manera no intencional por presentar un trastorno del pensamiento, son los menos aceptados, b) la segunda es que los alumnos con trastornos del pensamiento no han sido todavía incorporados totalmente al discurso de la atención a diversidad, por lo que su nivel de aceptación es menor.

Con relación al análisis de diferencia de grupo, con las tres variables sociodemográficas estudiadas, se pudo determinar que ninguna de ellas marca una diferencia significativa en el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos, aunque de manera específica lo marcan en dos o tres tipos de niños exclusivamente.

A partir de estos resultados, y tomando en consideración que el presente trabajo es un estudio exploratorio, se considera necesario recomendar las siguientes acciones investigativas para futuros trabajos:

- Abordar el mismo tema de estudio en una población mayor para empezar a identificar tendencias al respecto.
- Realizar estudios comparativos entre escuelas integradoras y escuelas regulares.
- Privilegiar, en el corto plazo, el estudio de los profesores de educación secundaria, ya que este es el nivel en el que actualmente se está trabajando la educación integradora.
- Validar en poblaciones mayores la Escala de Aceptación de la Diversidad de Alumnos.

## **Referencias**

Babbie Earl (2000), *Fundamentos de la investigación social*, México, International Thomson Editores



- Barraza A. (2001). *La opinión de los maestros de educación básica sobre la integración escolar: caso maestros-alumnos de la UPD*, Durango-México: UPD.
- Barraza A. (2008), Educación Inclusiva versus Educación Neoliberal, *Réplica*, Vol. 2, No. 4, pp. 9-15
- Bernal C. A. (2000), *Metodología de la investigación para administración y economía*, México, Prentice Hall.
- Consejo M. C. y Acle G. (2007), *Percepción de la IE en preescolar de directivos, maestros regulares, especiales y madres de familia*, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, COMIE
- González, M. (2000). "Actitud de las educadoras hacia la integración educativa", en *La Psicología Social en México*, vol. VIII, pp. 508-513.
- González E. (coord.)(2002), *Necesidades Educativas Especiales*, Madrid. España, Editorial CCS.
- Hernández R., Fernández Collado C. y Baptista P. (1998), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Hernández E. (2007), *La aceptación de la diversidad en el aula desde la formación del alumno en actitudes cooperativas: técnicas y estrategias*, ponencia presentada en el XXIV Congreso de Universidades y Educación Especial, Huelva.
- Mir C. (1997), Diversidad o heterogeneidad, *Cuadernos de pedagogía*, No. 263, pp. 44-50
- Namakforoosh M. N. (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.
- Sánchez P. (coord.)(2003), *Aprendizaje y Desarrollo*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Scharager J. y Díaz-Guerrero R. (2007), Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del par evaluador, *Calidad de la Educación*, No. 26, pp. 105-114.

## Anexo

Tabla 6. Resultados obtenidos en la validez de consistencia interna

<b>Tipos de alumnos</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Con discapacidad intelectual	.538	.000
Perteneciente a un grupo indígena	.390	.000
Con inclinaciones sexuales diferentes	.514	.000
Con fobias	.600	.000
Con tartamudez	.405	.000
Con rasgos esquizofrénicos	.639	.000
Con discapacidad visual	.418	.000
Perteneciente a grupos religiosos no católicos	.432	.000
Paranoico	.658	.000
Con deprivación cultural	.438	.000
Con conductas agresivas	.578	.000
Con discapacidad auditiva	.588	.000
Zurdo	.246	.026
Obsesivo	.656	.000
Autista	.665	.000
Con conducta delictiva	.630	.000
Con Déficit de Atención con Hiperactividad	.498	.000
<b>Con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes</b>	<b>.039</b>	<b>.721</b>
Con Mutismo	.587	.000
Con Depresión	.647	.000
Perteneciente a culturas juveniles alternativas	.650	.000
Con Problemas de Aprendizaje	.392	.000
Con Trastornos Alimenticios	.678	.000
Con Dislalia	.601	.000
Infractores	.595	.000
Con Discapacidades Asociadas	.650	.000
Extranjero	.246	.024
Con discapacidad motriz	.635	.000
Epiléptico	.648	.000
Con conducta disruptiva	.619	.000
Con enfermedad terminal	.528	.000
De la calle	.574	.000

Tabla 6. Resultados obtenidos en el análisis de grupos contrastados

<b>Tipos de alumnos</b>	<b>Sig.</b>
Con discapacidad intelectual	.000
Pertenciente a un grupo indígena	.026
Con inclinaciones sexuales diferentes	.002
Con fobias	.000
Con tartamudez	.026
Con rasgos esquizofrénicos	.000
Con discapacidad visual	.000
Pertenciente a grupos religiosos no católicos	.032
Paranoico	.000
Con deprivación cultural	.036
Con conductas agresivas	.000
Con discapacidad auditiva	.000
<b>Zurdo</b>	<b>.088</b>
Obsesivo	.000
Autista	.000
Con conducta delictiva	.000
Con Déficit de Atención con Hiperactividad	.000
<b>Con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes</b>	<b>.974</b>
Con Mutismo	.000
Con Depresión	.000
Pertenciente a culturas juveniles alternativas	.000
Con Problemas de Aprendizaje	.001
Con Trastornos Alimenticios	.000
Con Dislalia	.000
Infractores	.000
Con Discapacidades Asociadas	.000
<b>Extranjero</b>	<b>.088</b>
Con discapacidad motriz	.000
Epiléptico	.000
Con conducta disruptiva	.000
Con enfermedad terminal	.000
De la calle	.001

## EVALUACION DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA DE LA GESTION ESCOLAR DENTRO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

1.- Manuel Ortega Muñoz ([manuelor2110@hotmail.com](mailto:manuelor2110@hotmail.com)); 2.- Miguel Navarro  
Rodríguez  
Flavio Ortega Muñoz ([flavioaguilucho@hotmail.com](mailto:flavioaguilucho@hotmail.com)).

1.- Maestro en Administración y Maestro en Educación campo Práctica Educativa; actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango.  
2.- Doctor en Educación Internacional; actualmente se desempeña como profesor investigador en la Universidad Pedagógica de Durango.  
3.- Maestro en Educación Básica; actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango.

### Resumen

La presente investigación expone la evaluación de los resultados de la dimensión organizativa de la gestión escolar que lleva a cabo la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 de la ciudad de Durango incorporada al Programa Escuelas de Calidad (PEC).

La investigación cualitativa, en su variante del estudio de caso, fue la metodología seleccionada, con la cual se pudieron identificar los resultados de la dimensión organizativa, para posteriormente evaluarlos. Los participantes fueron el director, los maestros de grupo y apoyo, los padres de familia, los alumnos y el personal de intendencia. La información fue recabada mediante entrevistas, observaciones y el diario del investigador. La teoría expuesta en la investigación, gira entorno a los estándares o indicadores de evaluación organizacionales referidos a la dimensión objeto de valoración, determinados en las reglas de operación del PEC.

Mediante el análisis de la información recabada, se pudieron identificar los resultados del trabajo desarrollado en cada componente esencial de la dimensión organizativa: la visión de futuro, la planeación y el liderazgo directivo. La evaluación realizada se fundamentó mediante un marco de análisis y contraste, para después llegar a la asignación de los juicios de valor y, finalmente, caracterizar la evaluación de dichos resultados.

### Abstract

This research presents an assessment of the results of the organizational dimension of school management that conducts primary school "and Edmundo Raul Salinas' section 2 of the city of Durango is incorporated into the Quality Schools Program.

Qualitative research, in its variant of the case study, the methodology was selected, with which it was possible to identify the outcome of the organizational dimension, and then evaluate them. The participants were the principal, teachers and support group, parents, students and staff of stores. The information was gathered through interviews, observations and the newspaper's investigator. The theory presented in the investigation revolves around the standards or indicators of organizational assessment referred to the dimension being valued in certain rules of operation of the SGP.

By analyzing the information gathered, it was possible to identify the results of the work developed in each key component of the organizational dimension: the vision, planning and leadership management. The assessment was based done through a framework of analysis and contrast, after arriving for the allocation of value judgments and, finally, characterized evaluation of the results.

### **Evaluar para transformar**

La evaluación es trascendental dentro de cualquier ámbito, entendiendo a esta evaluación como un instrumento y medio para la mejora, no para la reprobación.

La evaluación no debe ser considerada como una acción de control o fiscalización, es un proceso que permite a los distintos actores involucrados aprender y adquirir experiencia de lo planificado y ejecutado para tomar decisiones que optimicen la gestión del programa o proyecto y garanticen mejores resultados e impactos. (UNICEF 1992, en Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente 2004 s/p)

Resulta prioritario crearnos una cultura de evaluación, de revisión de lo que se está haciendo, cómo se esta haciendo, qué esta bien y qué esta mal, pero sobre todo, dónde podemos mejorar, con el fin de cumplir de la mayor y mejor forma con aquello que nos hemos propuesto alcanzar. (Ortega, 2008).

De igual forma, la UNICEF (1992, en Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente 2004 s/p) define a la evaluación como:

Un proceso que procura determinar, de manera más sistemática y objetiva posible, la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de actividades a la luz de los objetivos específicos. Constituye una herramienta administrativa de aprendizaje y un proceso organizativo orientado a la acción para mejorar tanto las actividades en marcha, como la planificación, programación y toma de decisiones futuras.

En específico, la evaluación educativa, ofrecerá a nuestras instituciones educativas las herramientas necesarias para la toma de decisiones y con ello lograr sus objetivos, para que con el cumplimiento de estos objetivos respondamos y cumplamos los objetivos que toda sociedad se ha fijado: su desarrollo, porque no hay que olvidar que la educación es el medio por el cual toda sociedad llegará al desarrollo y a la mejor forma de satisfacción de sus

Para entender y tener bien claro esta evaluación educativa, Lafourcade (1977), nos dice que es la "etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación".

En este mismo sentido, García (1989), define a la evaluación educativa como una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

Dentro del proceso de gestión escolar que están desarrollando las escuelas de educación básica al estar incorporadas al PEC, la evaluación se convierte en una herramienta indispensable que les permitirá identificar sus debilidades y fortalezas así como sus oportunidades y amenazas para con ello perfeccionar y transformar dicha gestión escolar, la cual es considerada como el medio a través del cual se podrá mejorar la calidad de la educación que se imparte en este nivel educativo.

El considerar a la evaluación como una forma de trabajo de la comunidad escolar nos lleva a evocar los conceptos de Apud (2000 en SEED, 2005. p. 11), el cual dice que la evaluación:

Es un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, los resultados e impactos de un programa (de acción) y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras.

De igual forma, Ruiz (2005 en SEED, 2005. p. 11), se refiere a la evaluación diciendo:

Es un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.

Considerando lo anterior, el Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 11), extrae como conclusión que: "se trata de una serie de acciones que implican un proceso de conocimiento para la acción: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción".

Es decir, se trata de todo un proceso de intervención, identificación y verificación de aquello que se ha programado y comprometido a realizar, sobre los cuales se obtendrá información de gran importancia, con el afán de llegar a la toma de decisiones acerca de su efectivo funcionamiento o modificación en el plan de acción. Lo cual es apoyado por Bolívar (1999 p. 367), de la siguiente forma: "evaluar es el proceso de obtención de información sobre los efectos y valores de un programa, proyecto o currículum".

### **La dimensión organizativa de la gestión como aspecto a evaluar dentro del PEC**

Esta dimensión de la gestión escolar es quizás la más importante ya que se

una organización, en este caso, la escuela, y por consiguiente, si se llegara a dar un pobre o mal desarrollo de esta dimensión, el transformar la gestión de una escuela quedaría en sólo palabras (Ortega, 2007).

Dando énfasis a la importancia de esta dimensión y el papel que juega dentro de la gestión escolar Pastrana (1997) y Elizondo et. al. (2001), sitúan a la dimensión organizacional como eje de cambio en la escuela.

Y definida más específicamente, la dimensión organizacional de la gestión escolar es: "como un escenario estructuralmente conformado, donde los individuos definen, incorporando las dimensiones extralocales, su dinámica interna" (Pastrana, 1997. p.5).

Para González (2003), las organizaciones educativas, comportan a una serie de dimensiones de entre ellas: la estructural, la relacional, la de procesos, la cultural o valoral y la del entorno. Es la dimensión estructural de la institución educativa, la parte que organiza a los sujetos en torno a la tarea y a los objetivos planteados en el plan institucional, por lo tanto en ella se construyen las formas aceptadas de participación, trabajo, decisión, se distribuyen tareas y se concretan responsabilidades operativas.

Frigerio et. al. (1992), se refieren a la dimensión organizacional diciendo que:

Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales, y no en la falacia de una campana de cristal como podría ser el salón de clases. Así mismo, nos dicen que esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento.

Mientras que, el Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 21), dice que la dimensión organizativa de la gestión escolar:

Se refiere, por una parte, a la manera de organizar el funcionamiento de la escuela, a las instancias de participación y la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela...Por otra parte, considera el conjunto de formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad escolar y las normas explícitas e implícitas que regulan esa convivencia...

Por lo antes expuesto, el entender, conocer y desarrollar de la mejor manera los aspectos referidos a la dimensión organizativa de la gestión escolar, nos proporcionará las bases del trabajo que debe realizarse al interior de los centros educativos por cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, redundando siempre en el cumplimiento o el mejor desarrollo del modelo de gestión escolar propuesto por el PEC, donde de igual forma, se estará dando cumplimiento a los objetivos marcados dentro de la educación básica de nuestro país.

**La visión de futuro, la planeación escolar y el liderazgo directivo como categorías inmersas en la dimensión organizacional de la gestión en la escuela**

La visión de futuro, entendida como la escuela que queremos ser, es definida por Colton (1985, en SEED 2005 p. 71), como "aquello que establece las metas o los objetivos de la acción individual o de grupo, aquello que define no lo que somos sino más bien lo que pretendemos ser o hacer".

Después de definir la escuela que queremos ser, tendríamos necesariamente que pasar al punto de cómo lograr lo que queremos, es decir, la planeación, sobre la cual el Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 91), nos dice que:

La planeación, vista como herramienta de gestión de la escuela, posibilita la construcción de una respuesta específica a la siguiente pregunta: ¿cuál es el curso de acción que el equipo directivo docente debe seguir para lograr alcanzar la visión compartida que ha sido construida? Su gran propósito es, en este contexto, hacer viable, factible, y posible en la realidad la visión compartida de futuro de la escuela... La planeación, en consecuencia, refiere al conjunto de previsiones que precede y presiden las acciones a desarrollar para alcanzar la Visión de la escuela. La planeación es, en este aspecto, una herramienta de reflexión que ha de guiar la acción.

Y finalmente, lograr esa escuela que queremos ser y avanzar en el cómo lograrlo tienen un estimulador e integrador fundamental: el liderazgo directivo. Este liderazgo es definido por Elizondo (2001 en SEED, 2005 p. 9), como "la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo".

Este último punto, resulta de trascendental importancia, ya que dentro de lo marcado en el modelo de gestión escolar propuesto en el PEC, el liderazgo que ejerza el director del centro educativo será el principal medio para llevar a la comunidad escolar a una verdadera transformación en el trabajo que ahí se lleva a cabo, con el fin de cumplir de manera eficaz y eficiente con los objetivos educativos.

### **El camino a seguir: las preguntas y los objetivos de la investigación**

El camino de la presente investigación estuvo guiado por las siguientes interrogantes:

- ¿Qué juicios de valor pueden establecerse entorno a los resultados de la visión de futuro que tiene la comunidad escolar?
- ¿Cómo se caracterizan los resultados de la planeación que realiza la comunidad escolar?
- ¿Qué valoraciones arrojan los resultados del ejercicio del liderazgo del director para la transformación de la cultura escolar?

En estricto apego a las anteriores, se establecieron los siguientes objetivos:

- Establecer juicios de valor entorno a los resultados de la visión de futuro que tiene la comunidad escolar
- Caracterizar los resultados de la planeación que realiza la comunidad escolar
- Describir las valoraciones que arrojan los resultados del ejercicio del liderazgo del director para la transformación de la cultura escolar



## **El porqué y la importancia de la presente investigación**

Teniendo en cuenta lo ampliamente estudiado del PEC, el indagar sobre los procesos particulares de construcción de la cultura escolar y caracterizar la evaluación de sus resultados en un estudio de caso en específico, puede apoyar a afirmar el marco referencial amplio sobre el que está sustentado el propio programa. De igual forma, la riqueza de los procesos de construcción del modelo de gestión escolar desde las prácticas generadas en las escuelas, siempre podrán ser un replicador de las orientaciones prácticas –reglas de operación- que dicho programa implementa en las escuelas de educación básica de nuestro país.

### **La metodología utilizada**

El enfoque cualitativo con su variante del Estudio de Caso instrumental (Stake, 1999), respondió a la estrategia metodológica utilizada en la presente. Dicho autor, expresa que esta variante nos sirve para profundizar en las particularidades o singularidades de un caso y comprenderlas, al mismo tiempo en el que se afina una teoría: la dimensión organizativa de la gestión escolar.

Siguiendo las ideas de Guba y Lincoln (1981), sobre el estudio de caso, nos dicen que de lo que se trata, es de realizar ciertas acciones de las que se desprenden ciertas historias. Para esto, dentro de esta investigación, se realizaron entrevistas a los integrantes de la comunidad escolar (maestros de grupo, maestros de apoyo, directivos, intendentes, alumnos y padres de familia), cuyos datos fueron triangulados con las anotaciones del diario del investigador y los datos obtenidos de la observación no participante.

El análisis de los datos fue realizado bajo una adaptación del patrón de Bertely (2000), dichos datos se redujeron tratando de encontrar subcategorías que respondieran a las categorías prefijadas por la teoría (los estándares de desempeño de la dimensión organizativa de la gestión escolar dentro del Programa Escuelas de Calidad) tratando de ampliar el concepto de cada subcategoría. En lo posterior, dichas subcategorías, constituyentes de lo que la escuela alcanzó o lo real de acuerdo a su trabajo, sirvieron como base para la realización de la caracterización de la evaluación de los resultados.

La caracterización de la evaluación de los resultados de la dimensión organizativa de la gestión se compone de dos aspectos: primero, se realizó un análisis y contraste de acuerdo al formato siguiente y, finalmente, se realizó la asignación del juicio de valor que corresponde a esta categoría según la escala de evaluación propuesta.

Los parámetros de la escala de evaluación son los siguientes:

- Excelente. Cuando la distancia entre lo ideal y lo real no exista (aparecen todas las subcategorías que integra la norma en el trabajo escolar y se les concede igual importancia).
- Bueno. Cuando la distancia entre lo ideal y lo real sea mínima (aparecen todas las subcategorías que integra la norma en el trabajo escolar y se les concede una importancia casi igualitaria).
- Regular. Cuando la distancia entre lo ideal y lo real sea mediana (las subcategorías que integran la norma desaparecen en algunos casos en el trabajo escolar y los que aparecen se les concede una importancia poco equitativa).

- Deficiente. Cuando la distancia entre lo ideal y lo real sea muy notoria (las subcategorías que integra la norma no aparecen en su mayoría en el trabajo escolar y se les concede una importancia poco igualitaria).
- Grave. Cuando la distancia entre lo ideal y real sea completa o total (no aparece ninguna subcategoría que integra la norma en el trabajo escolar).

Tabla 1. Esquema de análisis y contraste

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (CATEGORÍAS)	LO QUE INTEGRA LA NORMA O SUBCATEGORÍAS (IDEAL)	LO QUE SE ALCANZÓ (REAL)	DISTANCIA ENTRE LO IDEAL Y LO REAL
VISIÓN DE FUTURO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura física</li> <li>• Calidad educativa</li> <li>• Preparación y actualización docente</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>		
PLANEACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Detección de problemas y necesidades</li> <li>• Estrategias y actividades eficaces</li> <li>• Objetivos claros</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>		
LIDERAZGO DIRECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Académico</li> <li>• Organizativo-administrativo</li> <li>• Social</li> </ul>		

Fuente: Elaboración propia.

### Los resultados

A continuación se realiza la caracterización de la evaluación de los resultados de cada una de las categorías presentes dentro de la dimensión organizacional de la gestión. En la primera, la visión de futuro, se estableció lo siguiente:

De acuerdo a la distancia encontrada entre la norma (ideal) y lo que la escuela objeto de estudio alcanzó o logró (real), se puede definir que, en base a la asignación de juicios de valor y a la escala de evaluación que es parte de este punto, la visión de futuro que lleva a cabo o tiene la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 es bien entendida y desarrollada, dado que aparecen la gran mayoría de los elementos que son parte de esta categoría y estos elementos son tomados casi con el mismo nivel de importancia por la comunidad escolar.

Tabla 2. Esquema de análisis y contraste de los resultados de la visión de futuro

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (CATEGORÍAS)	LO QUE INTEGRA LA NORMA O SUBCATEGORÍAS (IDEAL)	LO QUE SE ALCANZÓ (REAL)	DISTANCIA ENTRE LO IDEAL Y LO REAL
VISIÓN DE FUTURO	Estructura física Calidad educativa Preparación y actualización docente Trabajo en equipo	Estructura física Calidad educativa Trabajo en equipo	Por principio de cuentas, existe la ausencia un elemento constitutivo de esta categoría según la norma. Por otro lado, la importancia concedida a los elementos que sí aparecen es casi igualitaria.

Fuente: Elaboración propia

*Caracterización de la evaluación de los resultados de la planeación*

A continuación se realiza la caracterización de la evaluación de los resultados de la planeación.

Tabla 3. Esquema de análisis y contraste de los resultados de la planeación

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (CATEGORÍAS)	LO QUE INTEGRA LA NORMA O SUBCATEGORÍAS (IDEAL)	LO QUE SE ALCANZÓ (REAL)	DISTANCIA ENTRE LO IDEAL Y LO REAL
PLANEACIÓN	Detección de problemas y necesidades Estrategias y actividades eficaces Objetivos claros Trabajo en equipo	Detección de problemas y necesidades Prioridad el aspecto pedagógico Trabajo en equipo	Para iniciar, podemos decir que existe ausencia de dos subcategorías, es decir, la mitad de ellas, mientras que la importancia prestada a los elementos que si aparecen es desigual, donde claramente se prioriza uno de ellos.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la distancia encontrada entre la norma (ideal) y lo que la

la asignación de juicios de valor y a la escala de evaluación que es parte de este punto, la planeación que lleva a cabo o realiza la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 es de una regular ejecución, dado que aparecen sólo la mitad de los elementos que son parte de esta categoría y estos son tomados de forma desigual priorizando de sobre manera uno de ellos.

*Caracterización de la evaluación de los resultados del liderazgo directivo*

A continuación se realiza la caracterización de la evaluación de los resultados del liderazgo directivo.

Tabla 4. Esquema de análisis y contraste de los resultados del liderazgo directivo

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (CATEGORÍAS)	LO QUE INTEGRA LA NORMA O SUBCATEGORÍAS (IDEAL)	LO QUE SE ALCANZÓ (REAL)	DISTANCIA ENTRE LO IDEAL Y LO REAL
LIDERAZGO DIRECTIVO	Liderazgo Académico  Liderazgo Organizativo-administrativo  Liderazgo Social	Liderazgo académico  Liderazgo Organizativo-administrativo  Liderazgo social	Aquí se destaca la aparición de la totalidad de sus elementos constitutivos, pero por otro lado se le concede una apabullante importancia sólo a uno de ellos.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la distancia encontrada entre la norma (ideal) y lo que la escuela objeto de estudio alcanzó o logró (real), se puede definir que, en base a la asignación de juicios de valor y a la escala de evaluación que es parte de este punto, el ejercicio del liderazgo directivo que se lleva a cabo o se realiza en la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 es bueno, dado que aparecen la totalidad de los elementos constitutivos de esta categoría, pero se le concede importancia sustancial y rotunda sólo a uno de ellos.

Entonces, las características que presenta la evaluación de resultados de la dimensión organizativa de la gestión escolar que lleva a cabo la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 de la ciudad de Durango incorporada al Programa Escuelas de Calidad son: la de un buen entendimiento y desarrollo de la visión de futuro, una regular práctica del proceso de planeación y un buen ejercicio del liderazgo directivo.

**Referencias**

Apud, O. (2000). *Evaluar para la transformación*. Argentina, Paidós (Tramas Sociales). p. 32. En Secretaría de Educación Pública del Estado de

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). "La evaluación del currículum: enfoques, procesos y estrategias", en Escudero, Juan Manuel (editor). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, ED. Síntesis. Pp. 365-387.
- Colton (1985). En Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Para fortalecer el liderazgo directivo*.
- Elizondo, A. (coord.) (2001). *La nueva escuela I. dirección, liderazgo y gestión escolar*. Maestros y enseñanza. Paidós. México, D.F.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Serie FLACSO. Troquel. Buenos Aires. en Documento de trabajo. UPN. 2003. Equipo de diseño del diplomado Gestión Educativa para directivos de educación básica.
- García, J. M. (1989). "Bases pedagógicas de la evaluación". Madrid: Síntesis.
- González, M. T. (2003). (Coordinadora). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid, España: Pearson Education.
- Guba y Lincoln Y. (1981). *Naturalistic Inquiri*. Beverly Hills, C. A. Sage Publications, Inc.
- Lafourcade, P. D. (1977). "Evaluación de los aprendizajes". Cincel. Madrid.
- Ortega M. M. (2007). La gestión escolar dentro del Programa Escuelas de Calidad: dimensión organizativa. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica de Durango.
- Ortega M., M. (2008). La evaluación educativa: un modo de vida escolar. *Revista digital "Visión Educativa IUNAES" Vol. 2 No. 5*.
- Pastrana, E. (1997). *Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México. DIE
- Ruiz, J. M. (2005). *La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 8. OEI en Secretaría de Educación Pública del Estado de Durango. Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela*. 2005.
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela*.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2ª ed. Madrid. Ed. Morata.
- UNICEF, (1992). En Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente 2004 s/p. *Jornada de capacitación para la elaboración de los planes de acción y aplicación año 2004*. Caracas, Venezuela.

## ENSEÑANZA DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE EN ALUMNOS DEL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE “JOYAS DEL VALLE”. UNA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar ([tecade21@hotmail.com](mailto:tecade21@hotmail.com))

Profesora de Educación Primaria, Licenciada en Educación de Personas con Problemas de Aprendizaje y Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeña como asesora del Centro de Recursos para la Integración Educativa “Joyas del Valle” de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

### Resumen

En el presente artículo se aborda la sistematización de la experiencia desarrollada por la autora con relación a la aplicación del Programa “Enseñanza de Habilidades para la Vida Independiente” en alumnos con discapacidad intelectual. La aplicación de dicho programa se llevó a cabo en el Centro de Atención Múltiple Joyas del Valle” durante el ciclo escolar 2007-2008. Entre sus principales resultados destaca el hecho de que se confirmó que el diagnóstico clínico de los niños seleccionados o la discapacidad que se les adjudica no fue determinante para el desarrollo de una habilidad, sino el conocimiento de sus posibilidades de aprendizaje, su atención, su forma de comunicación, la colaboración de su familia y la disposición de las maestras por enseñar algo diferente a los alumnos.

**Palabras claves:** habilidades, discapacidad intelectual y educación especial.

### Abstract

In the present article the systematization of the experience developed by the author in relation to the application of the Program is approached “Education of Abilities for the Independent Life” in students with intellectual incapacity. The application of this program in center carried out of Multiple Attention Jewels of the Valley” during scholar cycle 2007-2008. Between his main results it emphasizes the fact that it was confirmed that the clinical diagnosis of the selected children or the incapacity that is adjudged to them was not determining for the development of an ability, but the knowledge of its possibilities of learning, their attention, their form of communication, the collaboration of its family and the disposition of the teachers to teach something different from the students

**Key words:** abilities, intellectual incapacity and special education

## Antecedentes de la sistematización

El Centro de Atención Múltiple (CAM) "Joyas del Valle" y el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) "Joyas del Valle", ambos servicios de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango y ubicados en el edificio que se localiza en las calles Marcasita esquina con Aguamarina S. N. del Fraccionamiento Joyas del Valle, decidieron unirse para atender a las necesidades que cada institución enfrentaba:

El CAM requería:

- Responder a las necesidades manifiestas de formación y capacitación del personal para atender a alumnos con discapacidad intelectual.
- Cumplir con las acciones del Trayecto Formativo de la Institución.
- Conocer estrategias diversas de atención a alumnos con requerimientos especiales con discapacidad.

El CRIE requería:

- Realizar estudios indagatorios sobre estrategias de atención a alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad.
- Ofrecer procesos de capacitación a maestros de educación especial en programas específicos para atender a niños con discapacidad.

Ante las necesidades que ambas instituciones enfrentaban se decidió utilizar a la **Sistematización de Experiencias** como una metodología que permitiera reflexionar sobre una experiencia de aplicación de un programa, reconstruirla críticamente y a partir de ello producir conocimientos y conceptualizar la práctica profesional como un proceso participativo (Jara, 1994). Para desarrollar la sistematización se estableció el siguiente **objetivo** con acuerdo de los participantes:

*Sistematizar la experiencia acumulada del CAM "Joyas del Valle" en la aplicación del Programa de "Enseñanza de habilidades para la vida independiente" para mejorar la atención a alumnos con discapacidad intelectual.*

En el proceso de sistematización que se desarrolló pueden distinguirse:

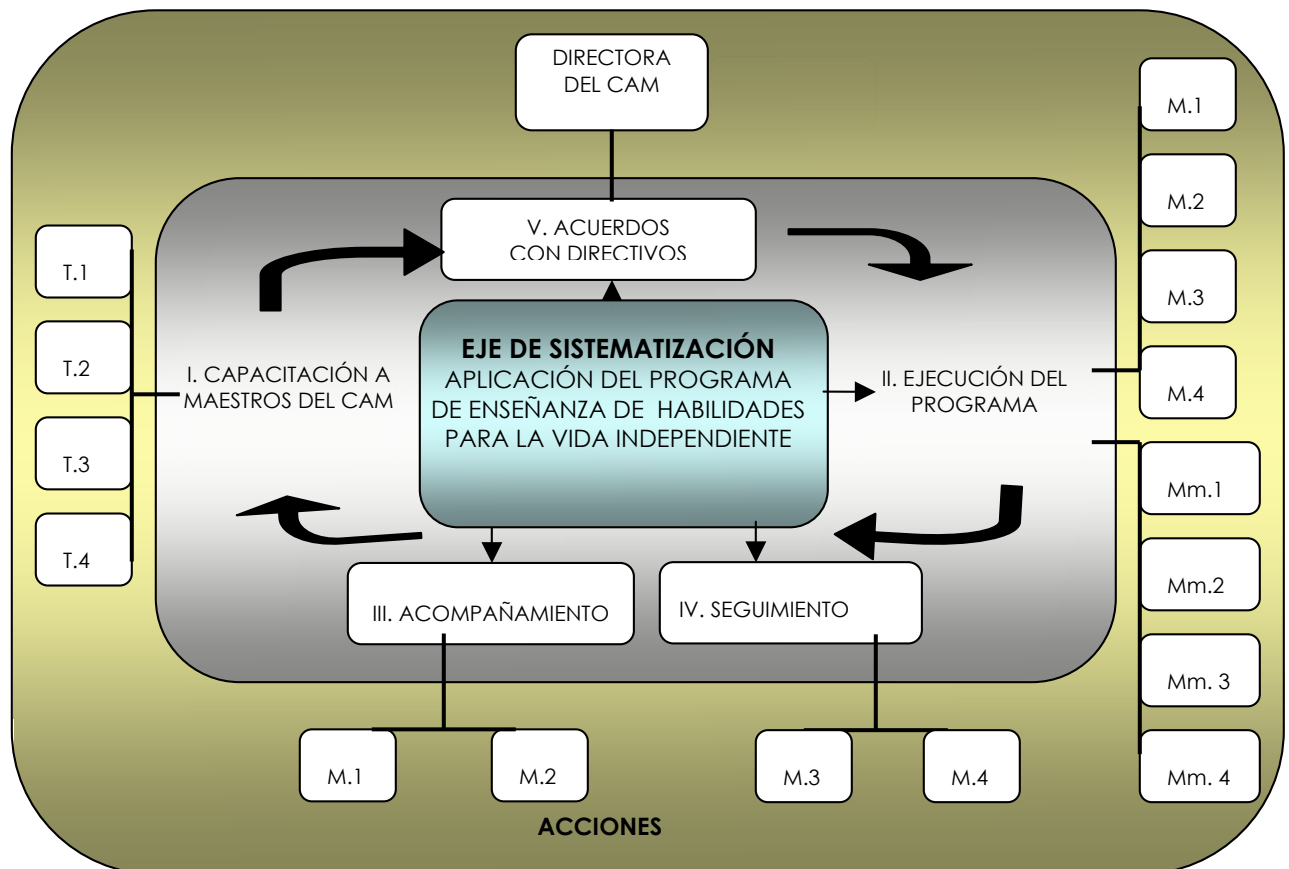
- ☑ Un **eje de sistematización**: que es la aplicación del Programa de Enseñanza de habilidades para la vida independiente, ya que este es el hilo conductor de todas las acciones que se sistematizaron, es la experiencia central que interesaba sistematizar particularmente en el momento.
- ☑ Cinco **objetos de sistematización**: la capacitación al personal del CAM, la aplicación del programa por maestras y por madres de familia, el acompañamiento o el seguimiento del CRIE a las maestras que participaron en la aplicación del Programa, el seguimiento a maestras que aplicaron el programa y, por último, los acuerdos con Directivos (Directora del CAM y Coordinadora del CRIE). Estos objetos permitieron recoger las experiencias concretas a sistematizar, delimitándose así la sistematización al CAM "Joyas del Valle" en colaboración con el CRIE "Joyas del Valle", ambos ubicados en calle Marcasita esquina con Agua Marina S. N. del Fraccionamiento "Joyas del Valle". La Sistematización se desarrolló durante los meses de febrero a agosto del 2008.
- ☑ Varias **acciones** en cada uno de los objetos de sistematización:

- Capacitación a personal del CAM: las acciones consistieron en 4 talleres de capacitación (T.1, T.2, T.3 y T.4) al personal del CAM sobre el libro que presenta la Enseñanza de Habilidades para la Vida Independiente". Estos talleres estuvieron coordinados por una asesora del CRIE "Joyas del Valle".
  - Aplicación del Programa: el Programa fue aplicado por cuatro maestras de CAM (M.1, M.2, M.3 y M.4) a igual número de alumnos (cada maestra trabajó con un alumno seleccionado en su grupo); también participaron las madres de familia de los alumnos elegidos (Mm. 1, Mm. 2, Mm. 3 y Mm.4).
  - Acompañamiento en la aplicación del Programa: la asesora del CRIE acompañó a las dos maestras del CAM que lo solicitaron: Maestra 1(M.1) y Maestra 2 (M.2).
  - Seguimiento: se realizó seguimiento a las maestras que no solicitaron el acompañamiento (M.3 y M.4).
  - Acuerdos con Directivos: incluye los diversos encuentros con la Directora del CAM y del CRIE para organizar, presentar avances, solicitar autorización, decidir o reorientar las acciones de sistematización.
- Diversos **participantes:** entre los participantes se encuentran el personal del CAM "Joyas del Valle" que asistió a los talleres de capacitación, la Directora del CAM, el equipo de Maestras que aceptaron ejecutar el programa (4 maestras del CAM), los alumnos seleccionados en los grupos de las maestras participantes (4 alumnos seleccionados) , las madres de familia de los alumnos seleccionados (4 madres de familia) y una asesora técnico-pedagógica del CRIE "Joyas del Valle".

A continuación se presenta un esquema en el que se incluyen los elementos del proceso de sistematización para en seguida explicar qué es la sistematización y posteriormente explicar el contexto teórico desde el cual surgen los criterios de la experiencia.



Esquema 1. Estructura del proceso de sistematización



### ¿Qué es la sistematización de experiencias?

La **Sistematización de Experiencias** se define como:

*"aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo"*. (Jara, 1994; p. 22).

Las principales **características** de la sistematización de experiencias son:

- La sistematización permite poner orden en los conocimientos y las percepciones dispersas que surgieron durante una experiencia, explicitando intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso.
- Las personas recuperan "lo que ya saben", descubren "lo que aún no saben" y se revela "lo que no saben que ya sabían".
- Implica poner atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución; pero también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre el proceso de los acontecimientos.
- Implica crear un espacio para que las interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas.
- La sistematización está en el camino intermedio entre la descripción y la teoría, va que trasciende a un anecdotario de experiencias vividas y trata

de lograr un modo de pensar dinámico, riguroso, procesal, crítico y creativo indispensable para sistematizar.

Para la reconstrucción del **proceso** de sistematización Oscar Jara (1994) propone los siguientes elementos a considerar:

a) El punto de partida

a.1. Haber participado en la experiencia.

a.2. Tener registros de las experiencias.

B) Las preguntas iniciales

b.1. ¿Para qué queremos sistematizar? (definir el objetivo).

b.2. ¿Qué experiencias queremos sistematizar? (delimitar el objeto a sistematizar).

b. 3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (precisar un eje de sistematización).

C) Recuperación del proceso vivido

c.1. Reconstruir la historia.

c. 2. Ordenar y clasificar información.

D) La reflexión de fondo ¿por qué pasó lo que pasó?

d.1. Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.

E) Los puntos de llegada

e.1. Formular conclusiones.

e.2. Comunicar los aprendizajes.

Para desarrollar el proceso de sistematización fue necesario conocer el contexto teórico que influye en los modelos y en los conceptos que respaldan el proceso de atención a los alumnos del CAM por lo que fue necesario para revisarlos para seleccionar el programa que se trabajaría y para seleccionar y determinar las acciones que se fueron realizando.

La sistematización propone además todo un proceso de registro y análisis de datos. Fue por ello que para el registro diario de las actividades realizadas, la Asesora del CRIE utilizó diversos instrumentos como:

- Carpeta denominada "**Formatos de registro diario**", que se estructuró con los formatos que propone Oscar Jara (1994; p. 193), en los que aparecen diversas columnas para responder a las preguntas: qué hice hoy, tiempo que me tomó, para qué lo hice, con quién, resultados, observaciones e impresiones (ver Anexo 1).
- También se utilizó un **diario de investigación** en el cual se describieron las acciones realizadas, observaciones, reflexiones, experiencias, etc. (ver Anexo 2).
- Se agregó además un "**Cuaderno de Notas**" en el que se transcribieron las grabaciones de las reuniones (ver Anexo 3) y se realizaron los primeros análisis de la información con notas personales.
- Se estructuró además una carpeta denominada "**Formatos para reconstrucción de actividades**" la cual se utilizó para iniciar el análisis ya que los formatos que se incluyen en ella, propuestas por Coppens y Herman Van de Velde (2005) permiten analizar qué, cuándo, dónde, quiénes, cómo (técnico y metodológico), así como los factores facilitadores y obstaculizadores de cada una de las actividades que se programaron (ver Anexo 4). Este registro permitió describir lo que pasó y analizar los factores que permitieron aplicar el programa y los que lo dificultaron. Este análisis se presenta en el apartado de análisis (¿Por qué pasó lo que

- Se utilizaron además una "**Carpeta de seguimiento**" en el cual se guardaron las evidencias de los Talleres 1, 2, 3 y 4 (listas de asistencia, diapositivas impresas, textos revisados, productos y planeación) y de las reuniones con madres de familia y con maestras participantes) listas de asistencia, diapositivas impresas, orden del día, copias de formatos, tríptico sobre sistematización).
- Se estructuraron también "**Carpetas de análisis de información**" en las que se anexaron los formatos para concentrar la información final de las maestras participantes y de las madres de familia.
- Además se realizaron grabaciones en audio de los talleres 3 y 4, de una de las dos reuniones con las maestras participantes, de la reunión con las madres de familia y de 3 de las 4 entrevistas a las mamás participantes. Se grabó en video cinta el Taller 2 y se tomaron fotografías del trabajo con los alumnos seleccionados.

Las maestras del CAM "Joyas del Valle" participantes en la aplicación del programa utilizaron por su parte:

- El **diario del profesor**; este instrumento permitió registrar el trabajo realizado, sus observaciones con el alumno y la familia, los avances, las reflexiones personales, etc.
- También utilizaron los diversos **formatos de registro que el Programa** propone para evaluar, planear y registrar los avances de los alumnos en el desarrollo de las habilidades.

Por último se logró analizar los datos mediante el procedimiento para análisis de factores que recomiendan Federico Coppens y Herman Van de Velde (2005; pp. 74-84) en la Sistematización de Experiencias.

### **Contexto teórico de la sistematización**

Oscar Jara (1994; pp.108-109) propone incluir el contexto teórico de la sistematización el cual contribuye en la formulación de objetivos, delimita los objetos y prioriza ciertos aspectos a lo largo del proceso. Es decir, el contexto teórico permite poner de manifiesto las concepciones que se tienen en una institución y la influencia de las corrientes de la época, lo cual es más recomendable cuando se realiza la sistematización por primera vez.

En este caso el contexto teórico surge de algunos conceptos que plantea la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México (2006) y de diversa bibliografía para revisar la metodología de atención que se propone de manera oficial para la Educación Especial en nuestro país.

Para identificar los principales **conceptos** que sustentan las funciones del CAM fue necesario revisar las Orientaciones para los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006), documento que presenta definiciones como las siguientes:

**Escuela inclusiva**, es decir "aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística"(SEP, 2006; p.16).

**Educación inclusiva** implica:

identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los

implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad” (SEP, 2006. pp. 16, 17).

**Inclusión:** consiste en “atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula” (SEP, 2006; p. 16).

**Barreras para el aprendizaje y la participación:** término que “es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas —en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas— para que todos los alumnos participen en las distintas... Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos” (SEP, 2006; p. 18)

Estas barreras pueden también existir en los servicios escolarizados de educación especial (CAM) “ya que la población a la que están dirigidos, requiere de adecuaciones altamente significativas y apoyos generalizados y/o permanentes; por ello, es fundamental identificar los obstáculos existentes para que los alumnos alcancen los propósitos educativos y se proporcionen los programas y materiales de apoyo didácticos necesarios para asegurar el logro educativo y su autónoma convivencia social y productiva, mejorando la calidad de vida” (SEP, 2006; p. 18).

**Enfoque Ecológico:** Se identificó además que el “enfoque ecológico funcional es el eje transversal en cada una de las actividades del servicio escolarizado; éste enfatiza en la adquisición de habilidades que apoyan el desarrollo de la conducta adaptativa” (SEP, 2006; p. 80) en las Orientaciones Generales para los Servicios de Educación Especial; por lo cual fue necesario revisar los planteamientos teóricos del enfoque ecológico para la atención a personas con discapacidad y del modelo multidimensional propuesta para las personas con discapacidad intelectual. A continuación se describe una síntesis de ambos modelos teóricos.

Enfoque Ecológico: es una perspectiva del desarrollo humano, una alternativa psicoeducativa y conductual, la cual plantea que el individuo se desarrolla en una relación dinámica con y como parte inseparable de los contextos sociales en los que funciona a lo largo de toda la vida. Se basa en la Teoría de Sistemas Ecológicos de Bronferbrenner (en Shea y Bauer, 2000). Sus principales planteamientos son:

- El individuo se desarrolla en una relación dinámica como parte inseparable de los escenarios en los que funciona durante toda su vida.
- Eliminar la diferencia de los aprendices con necesidades especiales en relación con sus iguales mediante la participación del hogar, el salón de clases y la comunidad.
- Se aleja de la idea de handicap y deficiencia del modelo médico y psicométrico para acercarse al concepto de necesidad educativa especial.
- Adopta un enfoque organicista y holístico con evaluaciones constructivistas.
- La conducta es transaccional y determinada por el contexto.
- Las intervenciones no deben construirse para ecologías específicas.
- Implica la participación de las familias en la atención de los niños con necesidades educativas especiales implica considerándolas como un

necesidades educativas especiales y propone que se revisen las relaciones intrafamiliares, las interrelaciones entre contextos, las creencias y los valores sociales respecto a la familia y al niño con necesidades educativas especiales.

- Propone que se establezca un modelo de colaboración con las familias: actividades para informar y para compartir información, colaboración en programas escolares y en la comunidad escolar, entrenamiento para padres y aún para familias que no colaboran.

Desde la orientación ecológica del desarrollo humano se busca: describir los contextos del individuo y conceptualizar al ambiente ecológico desde diversos niveles:

**Ontosistema:** refleja las características del alumno y hace referencia a variables como coeficiente Intelectual, discapacidad, apariencia física, temperamento y personalidad. En la "deficiencia mental" las deficiencias orgánicas pueden asociarse a aspectos orgánicos.

**Microsistema:** se refiere a las actividades e interacciones que se dan en el entorno más inmediato de la persona.

**Mesosistema:** son los contextos o interrelaciones entre microsistemas tales como el hogar, el colegio y los grupos de iguales.

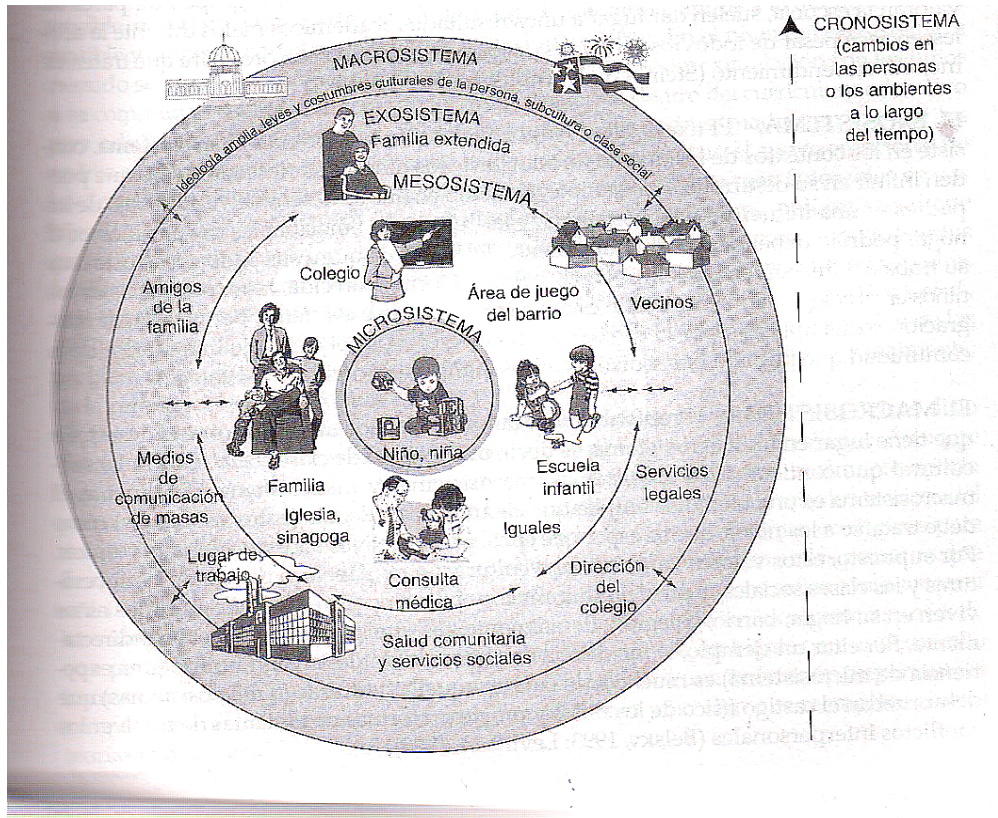
**Exosistema:** consiste en los contextos de los que no forman parte los niños o adolescentes pero que pueden influir en su desarrollo. Por ejemplo el trabajo de los padres.

**Macrosistema:** es un contexto de clase social, cultural o subcultural que contiene a los exosistemas, mesosistemas y microsistemas. Es la ideología amplia que decide cómo debe tratarse a los niños, qué debe esperarse de ellos y los objetivos a los que deberán esperar.

Este modelo teórico incluye además una dimensión temporal o **cronosistema**, el cual enfatiza los cambios en el niño o en cualquiera de los contextos ecológicos que puedan afectar el desarrollo. Toma en cuenta por tanto los cambios cognitivos y biológicos del individuo y el impacto de los cambios ambientales en una variable cronológica: la edad del niño.

En el siguiente esquema se presenta gráficamente cada uno de estos sistemas:

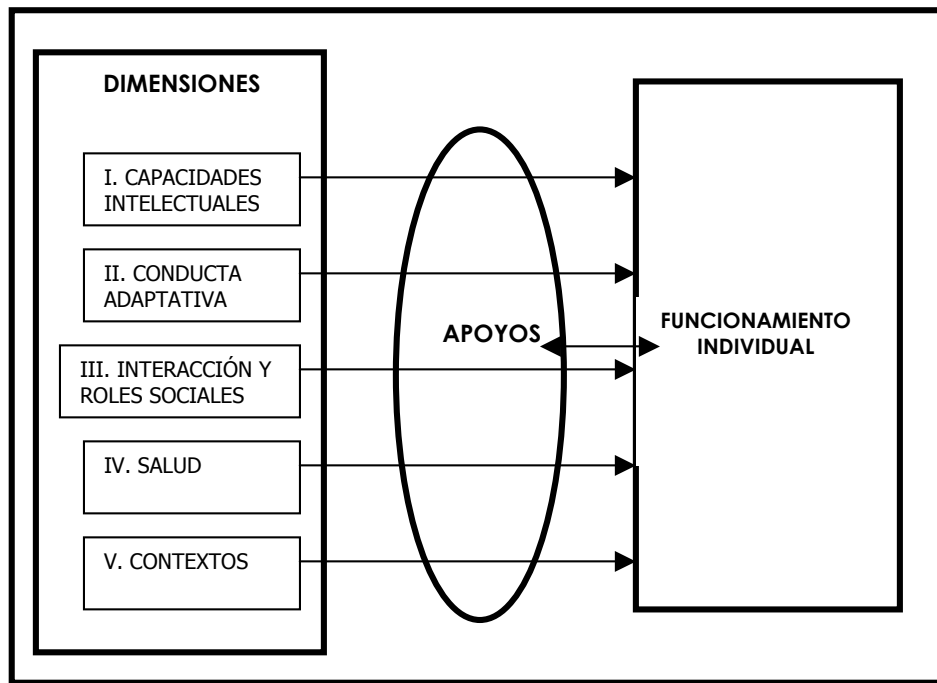
Esquema 2. Contextos de desarrollo del individuo  
En el enfoque ecológico



**Modelo Multidimensional:** es un modelo teórico que surge en 1992 en la Asociación Americana, trata de eliminar el reduccionismo y la excesiva confianza en el diagnóstico por medio del coeficiente intelectual y plantea, en cambio, la evaluación a través de la detección de necesidades individuales en cinco dimensiones (1. Capacidades intelectuales, 2. Conducta adaptativa, 3. participación, interacción y roles sociales; 4. salud y 5. contexto) y establece niveles de apoyo apropiados para cada persona (apoyo intermitente, generalizado, extenso o generalizado) (Verdugo, 2002 y Verdugo, 2004).

Este modelo plantea en general que al ofrecer a la persona con discapacidad los apoyos necesarios en cada una de las dimensiones mencionadas se logrará contribuir al funcionamiento individual. El siguiente esquema ilustra de manera gráfica esta relación:

Esquema 3. Modelo multidimensional



### Selección del programa a sistematizar

Después de revisar los antecedentes conceptuales y teóricos que se plantean actualmente para atender a los alumnos de CAM se procedió a buscar una estrategia práctica aplicable para capacitar a los maestros y para llevar a la práctica en las aulas y como resultado de la búsqueda se pudo identificar en la serie de libros que se entregaron al CRIE "Joyas del Valle" uno denominado "Pasos hacia una vida independiente" (Baker y Brightman, 2002), ya que este libro cumplía varias condiciones:

- Se fundamentaba en los planteamientos teóricos del **enfoque ecológico** al trabajar la enseñanza de habilidades desde diversos contextos: la escuela y la familia y pretendía desarrollar la autonomía del niño y del joven con necesidades educativas especiales con discapacidad en los diversos ámbitos de la vida cotidiana del alumno.
- Atendía a las propuestas del **modelo multidimensional** ya que propone la enseñanza de habilidades prácticas como: comida, transferencia, movilidad, aseo y vestido, preparación de comidas, mantenimiento de la casa, manejo del dinero, uso del teléfono, habilidades ocupacionales. Estas habilidades pertenecen a la dimensión de la Conducta Adaptativa que presenta este modelo.
- Atendía a las características (generales) de los alumnos de CAM.
- Proponía de manera clara su aplicación.
- Incluía evaluación, actividades para aplicarse, registros, aspectos a prever antes de la aplicación. Lo cual lo hacía muy práctico.
- Era aplicable en la escuela y en el hogar.
- Podía atraer a los maestros de CAM por la necesidad de capacitación que estaban enfrentando al trabajar con sus alumnos.



- Atendía a los planteamientos oficiales de la Secretaría de Educación a nivel estatal y nacional.

Este libro incluye una propuesta que por su estructura puede considerarse como un programa que tiene como finalidad que los niños con discapacidad intelectual logren una participación más plena en todos los aspectos de la vida social a través del desarrollo de habilidades mediante una intervención más intencionada de padres de familia o de maestros a través de acciones como:

- Aprender a enseñar habilidades.
- Enseñar habilidades aunque sólo se logre hacerlo una vez.
- Destinar algún tiempo (días o semanas) para enseñar una habilidad.
- Invertir una parte del tiempo que se utiliza ya para la atención del niño en una experiencia gratificante y duradera para ambos para el que aprende y para el que enseña.

Enseñar una habilidad es saber enseñar de principio a fin una habilidad a un niño, Se basa en principios de **cambio conductual** y en estudios sobre **enseñanza efectiva**. Se combina la enseñanza informal en el ambiente natural del niño y las sesiones preparadas de manera separada en las que el maestro practica una y otra vez las habilidades con el niño.

Esquema 4. Clasificación de habilidades.

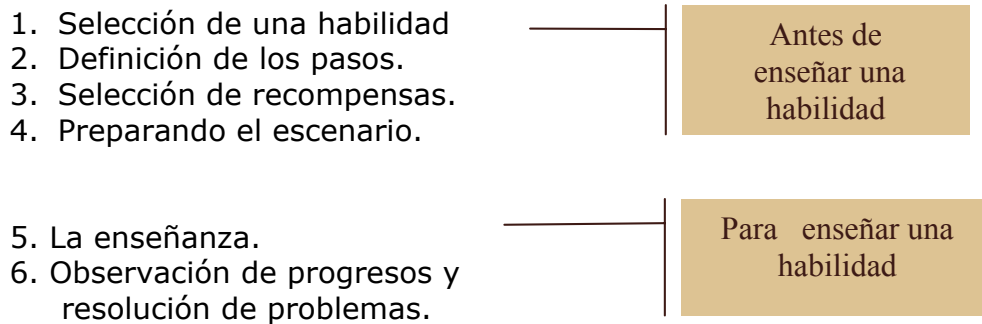


Para desarrollar el programa se considera que cada padre o maestro es único, con sus propios sueños, visiones e información que nadie más posee, que cada uno de ellos conoce a su hijo o a su grupo más íntimamente que nadie. No



con una nueva visualización del niño y convertirlos en participantes más activos de la educación del niños con discapacidad.

El proceso para enseñar una habilidad es el siguiente:



El Programa propone una serie de habilidades clasificadas como se observa en el esquema cuatro. En seguida se establecieron las acciones que se realizarían para desarrollar los objetos de sistematización.

### **Por qué pasó lo que pasó**

En este apartado se presenta el análisis de la información obtenida en los diversos instrumentos que se utilizaron durante la sistematización.

Como se había mencionado anteriormente, el procedimiento que se utilizó es el que recomiendan Federico Coppens y Herman Van de Velde (2005; pp. 74-84) en la Sistematización de experiencias; en este caso se divide en cuatro momentos:

- a) Frecuencia de factores y consecuencias en la aplicación del Programa.
- b) Identificación de la influencia de los factores y del impacto de las consecuencias.
- c) Construcciones de red explicativa de los factores facilitadores y obstaculizadores.
- d) Construcción de mapa conceptual sobre el eje de sistematización.

En seguida se desglosa cada uno de estos pasos, se describen los resultados de los análisis apoyados en diversas tablas y gráficos.

- a) Identificación de frecuencias de factores y consecuencias en la aplicación del Programa.

Este análisis inicia con el "Formato para la reconstrucción de Actividades" (ver Anexo 2), en el cual se responde a los interrogantes: qué, cómo, cuándo, dónde, quiénes, cómo técnico, cómo metodológico y se identifican los factores posibilitadores y las consecuencias positivas, así como los factores obstaculizadores y las consecuencias negativas de cada una de las acciones de sistematización (talleres 1, 2, 3, y 4; acompañamiento y seguimiento de la aplicación del Programa, ejecución del programa por maestras y por madres de familia y acuerdos con la Directora del CAM).

De las respuestas a las preguntas que se acaban de mencionar se logró construir el apartado anterior ("Reconstrucción de las acciones de sistematización") y los factores posibilitadores y obstaculizadores se clasificaron

posibilitadores y 12 consecuencias positivas; también se identificaron 19 factores obstaculizadores y 6 consecuencias negativas. Esto pone de manifiesto que aunque predominaron algunos factores adversos se lograron más resultados positivos que negativos.

También puede observarse que los **factores facilitadores** para aplicación del Programa que muestran mayor frecuencia entre los planteamientos de los participantes son: la ejecución del Programa en el CAM (f=46) y en la familia (f=38), el acompañamiento y seguimiento a las maestras (f=20), las condiciones adecuadas en el aula de CAM (f=19) y la comunicación entre los participantes (f=17).

Las **consecuencias positivas**, es decir los logros que obtuvieron mayor frecuencia en la aplicación del programa son: el trabajo colaborativo (f=6), elaboración de propuestas para aplicar el programa (f=5), avances en el desarrollo de habilidades en los alumnos seleccionados (f=5), conocimientos del programa (f=5) y desarrollo de independencia en los alumnos seleccionados y aunque con menor frecuencia (f=3), es importante mencionar que se logró el aprendizaje la habilidad (todos sus pasos) por algunos de los alumnos seleccionados. En el Cuadro 1 pueden observarse con mayor claridad los resultados obtenidos.

Dentro de los **factores obstaculizadores** para la aplicación del programa que presentaron mayor frecuencia se encuentran: diversas dificultades en el desarrollo del programa (f=26) (cabe mencionar que estos planteamientos se convirtieron en causas, según se observará posteriormente en la red explicativa de los factores obstaculizadores), tiempo insuficiente para las diversas actividades (f=15), falta de comunicación entre los participantes (f=14) y falta de interés y disposición en algunos alumnos seleccionados (f=13). (Ver Cuadro 2).

Destacaron, además, como **consecuencias negativas**, que no se lograran avances en el desarrollo de habilidades de algunos de los alumnos seleccionados (f=3), retrocesos durante la enseñanza de la habilidad (f=3) y sentimiento de fracaso en los participantes (f=2). (Ver Cuadro 2).

#### b) Priorización de factores y consecuencias.

Los factores posibilitadores y las consecuencias positivas, así como los factores obstaculizadores y las consecuencias negativas se analizaron por separado en Cuadros de Cruce, según la propuesta de Coppens y Van de Velde, y se aplicaron las fórmulas correspondientes para identificar el nivel de influencia de los factores (facilitadores y obstaculizadores) y el nivel de impacto de las consecuencias (positivas y negativas). Las fórmulas utilizadas son las siguientes:

$$\text{Nivel de influencia del Factor 1} = \frac{\text{Nuevo peso del factor 1 X 100}}{\text{total de consecuencias}}$$

$$\text{Nivel de impacto de la consecuencia A} = \frac{\text{Nuevo peso de la consecuencia A x100}}{\text{total de factores}}$$

Los factores posibilitadores con mayor influencia son: la ejecución del Programa en CAM (f=12 y 100 % de influencia) en la familia (f=12 y 100 % de influencia) y los acuerdos con la Directora del CAM (f=12 y 100 % de influencia), le siguen las condiciones adecuadas en CAM (f=10 y 83 % de influencia) , reunión con madres de familia (f=10 y 83 % de influencia) acompañamiento y seguimiento a maestras (f=9 y 75 % de influencia) y la lectura del libro "Enseñanza de habilidades para la vida independiente" (f=9 y 75 % de influencia).

En lo que se refiere al nivel de impacto de las consecuencias positivas es observable que las consecuencias positivas que destacan son: el trabajo colaborativo (f=16 y 100 % de impacto), conocimiento del programa (f=13 y 81 % de impacto), elaboración de propuestas para aplicar el programa (f=12 y 75 % de impacto), avances en el desarrollo de habilidades de los alumnos seleccionados (f=12 y 75 % de impacto), desarrollo de habilidades en los alumnos seleccionados (f=12 y 75 % de impacto), sensación de éxito (f=12 y 75 % de impacto) y valoración positiva del Programa (f=12 y 75 % de impacto)

Estos resultados muestran que para aplicar el programa es importante, no solamente el proceso de capacitación y lectura para lograr el conocimiento del programa, sino que en realidad la principal aportación al desarrollo de habilidades en los alumnos es la ejecución de éste en el aula y en la familia, por lo que destaca el trabajo colaborativo entre maestras, madres de familia, alumnos, directoras y asesoras; a través de reuniones, acompañamiento y seguimiento.

También puede destacarse que de los 16 factores facilitadores, 7 tienen un nivel de influencia mayor y sólo 1 con impacto menor; mientras que de las 12 consecuencias positivas que resultaron, 7 muestran un nivel de impacto mayor en la aplicación del programa y ninguna con impacto menor. Además varios de los factores posibilitadores que resultaron planteados por los participantes, se identifican con las acciones que se realizaron en la sistematización por ejemplo: la ejecución del programa, acompañamiento y seguimiento, reuniones con maestras y con madres de familia y acuerdos con la Directora. Lo cual puede mostrar que las actividades que se realizaron fueron acertadas para la aplicación del programa.

Los factores **obstaculizadores** con mayor nivel de influencia son: la inasistencia de las madres de familia a las reuniones (f=6 y nivel de influencia 100%) y las inasistencias de los alumnos a clase (f=6 y nivel de influencia 100%), otros factores obstaculizadores, también importantes son: la falta de interés y disposición en algunos alumnos seleccionados (f=5 y nivel de influencia 83 %), la falta de colaboración entre los participantes (f=5 y nivel de influencia 83 %), las condiciones desfavorables en las aulas del CAM (f=5 y nivel de influencia 83 %) y el material adecuado insuficiente (f=5 y nivel de influencia 83 %).

En lo que se refiere a las **consecuencias negativas** fueron: el no lograr avances en el desarrollo de las habilidades en algunos de los alumnos seleccionados (f=16 y nivel de impacto de 100 %), el no lograr el desarrollo de la habilidad en un alumno seleccionado (f=14 y nivel de impacto de 73 %), y no lograr trabajo colaborativo entre algunas maestras y madres de familia (f=13 y nivel de impacto de 68 %).

Los resultados anteriores muestran que los factores obstaculizadores que

familia con las maestras, lo cual queda de manifiesto en las inasistencias de alumnos y madres de familia; otro factor importante es el alumno en cuanto a su disposición para aprender, esto se reflejó en que uno de los 4 alumnos desarrolló varios pasos de la habilidad que se le enseñó, mientras que otro, con diversos obstáculos, no logró desarrollar la habilidad.

c) Análisis sistémico de factores.

En este análisis se revisarán los principales factores facilitadores y obstaculizadores que surgieron en el cruce anterior, ya que según Coppens y Van de Velde (2005; p. 80) "No hay que engañarse creyendo que, por expresarlos en números, estos ya se volvieron objetivos".

En este caso se revisan sólo los factores ya que se considera que tienen un "efecto vigente" es decir, ejercen una influencia sobre la dinámica por lo que habría que potenciar los factores posibilitadores y contrarrestar los obstaculizadores (Coppens y Van de Velde, 2005; p.80).

Este análisis consiste en analizar las causas y las consecuencias estructurales (porque predominaron en el cruce de factores y consecuencias) de hasta 4 factores facilitadores y 4 obstaculizadores con mayor nivel de influencia, articulándolos entre sí hasta conformar un sistema, "o sea, con este paso, se va completando la sistematización. También le llamamos a esto 'red explicativa'" (Coppens y Van de Velde, 2005; p.81).

En este caso el análisis queda integrado por 4 factores facilitadores y 4 obstaculizadores, sus manifestaciones, sus causas, referentes retóricos con los que se identifica y la descripción de estos referentes teóricos. Estos aspectos se integraron en un esquema por cada factor que se presentarán a continuación presentando las causas que se obtuvieron de las aportaciones de los participantes (representados con letras mayúsculas y minúsculas) en los diferentes instrumentos de registro (representación con mayúsculas y negritas). Las representaciones que se utilizan son las siguientes:

<u>INTRUMENTOS</u>	<u>REPRESENTACIÓN UTILIZADAS</u>
Diario de investigación .....	<b>D.</b>
Carpeta de <b>R</b> econstrucción de <b>A</b> ctividades.....	<b>RA.</b>
<b>C</b> uaderno de <b>N</b> otas.....	<b>CN.</b>
Formato de <b>R</b> egistro de <b>T</b> rabajo <b>D</b> iarario.....	<b>RTD.</b>
Reunión con Maestras Participantes.....	R. M.
Reunión con Madres de Familia.....	R.Mm.
<b>E</b> ntrevista a Madre de Familia No. 1.....	<b>E.</b> Mm.1.
<b>E</b> ntrevista a Madre de Familia No. 2.....	<b>E.</b> Mm.2.
<b>E</b> ntrevista a Madre de Familia No. 3.....	<b>E.</b> Mm.3.
<b>E</b> ntrevista a Madre de Familia No. 4.....	<b>E.</b> Mm.4.
Página .....	p.
Páginas .....	pp.

Este análisis permite desarrollar la relación dialéctica entre práctica y teoría que propone Oscar Jara (1994; p. 60) quien manifiesta que esta relación de la teoría con la práctica social e histórica no es visible a la percepción inmediata.

procesos y sus contradicciones. Este proceso permite relacionar los fenómenos sociales que aparecen en la realidad con sus determinaciones más profundas.

Para desarrollarlo es necesario establecer una serie de manifestaciones de cada factor y relacionarlo con las causas localizadas utilizando flechas de distintos colores llegando así a identificar las causas de las causas en niveles más abstractos que surgen de planteamientos teóricos.

En seguida es necesario encontrar los nudos críticos que se identifican gráficamente por los planteamientos de los que salen y en los que confluyen más flechas. Estos nudos críticos constituyen la base para la planeación estratégica posterior.

En las redes explicativas que resultaron de los facilitadores y obstaculizadores con mayor nivel de influencia puede destacarse el análisis que a continuación se presenta, en el cual se revisan detenidamente las **causas** que surgen para cada uno de ellos. En seguida se plantearán los contenidos teóricos con los que se identifican.

## 1. Principales **manifestaciones y causas de los factores facilitadores.**

Entre los factores facilitadores que se detectaron con mayor nivel de influencia para la aplicación del Programa de "Enseñanza de Habilidades para la vida independiente" destacaron los siguientes: la ejecución del Programa en el CAM (100 %) y en la familia (100 %), acuerdos con la directora del CAM (100 %), condiciones adecuadas en CAM (83 %) y reunión con madres de familia (100 %).

Al revisar cada uno de estos factores facilitadores puede observarse que los "nudos críticos", es decir, las causas en las que "convergen y de donde salen más flechas" (Coppens y Van de Velde, 2005; p.82) se sitúan en las manifestaciones de los factores como son la disposición de la familia y de la maestra para ejecutar el Programa y las necesidades que el alumno de CAM enfrenta. Puede considerarse, entonces, que estos factores y sus causas se conviertan en las fortalezas a potenciar.

- **Disposición de la familia para ejecutar el Programa:** sus principales causas se ubican en las necesidades y posibilidades del niño, además de las que se incluyen en la disposición de la maestra, se agregan además el agrado por el trabajo con el niño, la necesidad de iniciar la enseñanza en casa, la necesidad de recibir apoyo para enseñar al niño, el deseo de conocer, la apertura a las recomendaciones de otros; así como interés, confianza, respeto y acuerdos claros durante el proceso de ejecución del programa; la necesidad de aligerar el trabajo que se hace por el niño y la necesidad de capacitarse.

La disposición de la familia para ejecutar el programa implica además relación con otras manifestaciones de este factor facilitador (aunque en el esquema no aparecen por no constituirse como causas) que pudieron observarse en el proceso desarrollado, como el ofrecer tiempo y atención especial al niño, la realización de las actividades planeadas (por la maestra), uso de material agradable para el niño, uso de material adaptado, recompensas por los logros obtenidos, motivación, enseñanza diaria, ayuda física al niño y conocimiento del Programa.

- **Disposición de la maestra para ejecutar el Programa:** sus principales

conocer, la apertura a las recomendaciones de otros; también interés, confianza, respeto y acuerdos claros durante el desarrollo del Programa; aligerar el trabajo que se hace con los alumnos y necesidad de capacitarse. La disposición de la maestra se relaciona con otras manifestaciones presentes en la ejecución del Programa como el dedicar tiempo y atención especial a un alumno, seleccionarlo, registrar el trabajo y los avances, planear la enseñanza (incluye prever escenario, los pasos a enseñar y las recompensas), realizar las actividades planeadas, usar material agradable y adaptado al niño, recompensar los logros alcanzados, motivar constantemente, enseñar diariamente, ofrecer ayuda física al alumno y conocer el programa.

A medida que el Programa se desarrollaba en el aula se advirtió que era indispensable que se aplicara en casa, por ello la disposición de la maestra para ejecutar el Programa muestra una relación indisoluble con la disposición de la madre de familia.

- **Necesidades que el alumno del CAM enfrenta:** se refiere a diversas causas como: presentar más necesidades de apoyo que sus compañeros, no comprender instrucciones, no lograr avanzar en una habilidad, tratar de satisfacer necesidades básicas.

También es necesario presentar ciertas posibilidades de aprender. Entre las necesidades primordiales que los alumnos presentaron se encuentran: desarrollar habilidades, independencia personal, lograr iniciativa en el niño y de integrarlo socialmente.

Estos aspectos se convirtieron en la causa de la selección de los alumnos con quien se aplicó el programa, dedicarle tiempo y atención especial, usar material agradable y adaptado al alumno, motivación constante al niño, enseñanza diaria, ayuda física, planeación de la enseñanza y conocimiento del programa.

- **Solicitud de opiniones a la Directora del CAM:** sus principales causas fueron lograr autorización de la Directora para ejecutar el Programa en las aulas de CAM y desarrollar la Sistematización de Experiencias. También se establecieron acuerdos para prever lugares, fechas, horarios, citatorio a asistentes y material para talleres y reuniones. Otra causa importante fue que la Directora diera instrucciones al personal del CAM en todas las actividades a desarrollar.

- **Acciones programadas en CAM:** las causas que lo originaron son el Trayecto Formativo para el personal del CAM y la elaboración del Proyecto Curricular de Centro que la institución desarrolla actualmente. Esto provocó que la Directora se interesara en el Programa y aceptara aplicarlo y sistematizar la experiencia.

- **Capacitación de maestras a madres de familia para aplicar el programa:** se originó en la necesidad de presentar a las madres de familia de los niños seleccionados el Programa para que se aplicara en casa, de manera que conocieran los pasos, las recompensas y la preparación del escenario. Otras causas fueron que las madres de familia manifestaban dudas sobre el programa y necesitaban aligerar la carga de trabajo, además de que nunca se habían interesado por enseñarle algo en casa. Esto se relacionó también con la aceptación para ejecutar el programa en casa.

Estos factores, sus manifestaciones y sus causas ponen de manifiesto la necesidad imperiosa de incluir a la familia en la atención a niños con necesidades especiales en CAM, a través de la coordinación de la maestras frente a grupo, para quienes resulta indispensable capacitarse y pilotear programas específicos que pueda utilizar según las necesidades de los niños que atiende y con la autorización y apoyo del personal Directivo. De esta manera se logrará desarrollar competencias en los alumnos de CAM.

## 2. Principales **manifestaciones y causas de los factores obstaculizadores.**

Los factores obstaculizadores que resultaron con mayor nivel de influencia y que se revisarán con más detenimiento son: la inasistencia de las madres de familia a las reuniones (100 %) y la inasistencia de los alumnos seleccionados al CAM (100 %), otros factores importantes son la falta de interés y disposición para aprender en los alumnos seleccionados (83 %), la falta de colaboración entre los participantes (83 %) y las condiciones desfavorables en las aulas de CAM (83 %). El factor de recursos adecuados insuficientes se integró a este último.

A continuación se revisarán los nudos críticos que surgieron en el análisis de los factores obstaculizadores, cabe aclarar que en este caso algunos nudos críticos se ubican en las manifestaciones, mientras que en otros se encuentran en las causas.

- **El alumno no muestra interés por desarrollar los pasos de la habilidad.** Sus causas son: no le ponen reglas en casa, se le exige que aprenda, le exigen trabajar, prefiere que lo atiendan, busca comodidad, no se le había tratado de enseñar en casa, rechaza algunos alimentos, no conoce y no puede realizar los pasos de la habilidad, no logra usar el material común.
- **El niño prefiere que lo atiendan:** esta es la causa de no aceptar trabajar con la maestra, no aceptar trabajar con la asesora, no atiende cuando se le habla, no muestra interés por desarrollar la habilidad, se voltea a otro lado, cierra la mano, avienta cosas.
- **Los maestros de CAM trabajando solos en el aula:** es una manifestación de la falta de colaboración entre los participantes cuyas causas son las familias no cooperan con la maestra, los padres de familia permanecen trabajando, la familia simula que realiza la actividad en casa, los familiares pocas veces colaboran, los maestros no preguntan a los padres de familia sobre la comunicación, los alimentos preferidos, las ayudas del niño en casa o las cosas que le agradan al alumno.
- **Las madres de familia no son escuchadas por las maestras:** sus causas son que los padres se encuentran en sus trabajos, la familia simula que realiza la habilidad, los familiares pocas veces colaboran, las maestras no preguntan sobre la comunicación, los alimentos preferidos, las ayudas del niño en casa o las cosas que le agradan al alumno.
- **Dificultad para ofrecer atención y tiempo especial a un alumno:** esto se origina porque no hay asistente en el grupo, hay alumnos agresivos, los familiares del niño no colaboran en el aula debido a que hay falta de interés o disposición de la familia, hay gran cantidad de alumnos en el

grupo, los alumnos presentan necesidades muy diversas, existe demanda de atención de varios alumnos.

- **Recursos adecuados insuficientes:** sus causas fueron: alumnos con necesidades muy diversas, demanda de atención de varios alumnos, aulas que inician, alimentos desagradables a los niños, constante falta de agua en el edificio del CAM y aulas sin sanitarios.
- **Falta de interés o disposición de la familia:** constituye una causa importante de que los grupos no cuenten con familiares colaborando, de las inasistencias del alumno, falta de cooperación con la maestra y de que las maestras trabajando solas en el grupo.

De lo anterior puede destacarse que se dificulta la aplicación de un programa, y por lo tanto el desarrollo de competencias en los alumnos de CAM si no hay disposición del alumno, de la familia y de las maestras, además de las condiciones adecuadas para el trabajo.

El resultado que surgió de la red anterior se identifica con los planteamientos del **Enfoque Ecológico:**

- Para lograr el desarrollo humano se debe intervenir en los diversos sistemas en los que el niño se desenvuelve. Al aplicar el programa de "enseñanza de habilidades" se logró inmiscuir al niño, a la familia, al aula, a la escuela, y a los vecinos y amigos para promover el desarrollo de habilidades, en los 2 casos que esto se realizó fue posible lograr el aprendizaje de la habilidad que se seleccionó, en otro caso se lograron avances y en el último, debido a dificultades de salud e inasistencias del niño seleccionado no se logró la habilidad. En este caso es necesario relacionar la atención del CAM con los médicos que atienden al niño e inmiscuir a la familia con mayor compromiso.
- El maestro es un aprendiz en permanente capacitación, lo cual se puso de manifiesto en las necesidades que se manifestaron por los maestros y por la Directora del CAM, en el conocimiento del Programa y en el interés por los Talleres.
- La participación de la familia es indispensable en la atención a las necesidades educativas especiales de los niños, se considera un sistema social que enfrenta diferentes etapas de adaptación del niño. Esto se manifestó en los comentarios de las madres de familia durante la reunión.
- Es necesario establecer un modelo de colaboración con las familias mediante programas escolares, lo cual pudo realizarse al aplicar el Programa "Enseñanza de habilidades para la vida independiente" al entrenar a padres de familia.

En cuanto a las habilidades que se trabajaron (comer utilizando cuchara, lavarse las manos, entrenamiento para uso del sanitario), éstas se identifican con las habilidades prácticas de la Dimensión II que se refiere a la conducta Adaptativa en el **Modelo Multidimensional**. Es necesario mencionar que estas habilidades se evalúan dentro del proceso de diagnóstico para determinar la existencia de discapacidad intelectual si se determina que se presenta una disminución significativa; por lo que desarrollarlas implica que contribuir a la disminución de la discapacidad.



## Conclusiones

Para finalizar este trabajo se presentan las siguientes conclusiones:

Respecto a la enseñanza de habilidades en los niños de CAM:

- ☑ **Se alcanzó el propósito** de este estudio, pues se logró sistematizar la experiencia a través de la intervención de diversos participantes del CAM, del CRIE, los alumnos seleccionados y sus familias. También se aplicó el programa con las maestras que mostraron disposición para ello y se logró el aprendizaje de las habilidades para la vida independiente en 2 de los 4 alumnos seleccionados; por lo cual puede asegurarse que fue posible desarrollar algunos aspectos de independencia personal como comer utilizando la cuchara (Niño 4) y entrenamiento intestinal para el uso del sanitario (Niña 3). En otro caso (Niño 1) se logró desarrollar los últimos pasos de la habilidad para lavarse las manos como son: enjabonarse las manos, abrir la llave, enjuagarse, cerrar la llave y secarse las manos, falta desarrollar los dos primeros, por lo que la maestra recomienda que se siga trabajando. En el último caso (Niño 2) no se logró que el niño desarrollara los pasos de la habilidad, pero mostró más disposición para realizarla, se integró a comer con su familia y con sus compañeros, dejó de aventar las cosas.
- ☑ Se confirmó que el diagnóstico clínico de los niños seleccionados o la discapacidad que se les adjudica no fue determinante para el desarrollo de una habilidad, sino el conocimiento de sus posibilidades de aprendizaje,, su atención, su forma de comunicación,, la colaboración de su familia y la disposición de las maestras por enseñar algo diferente a los alumnos.
- ☑ Se confirmó, con argumentos claros, la necesidad de la participación de las familias en la atención a los alumnos de CAM.
- ☑ Se observó que los niños seleccionados para la ejecución del Programa, en su mayoría (3 de 4), presentan necesidades diferentes a las de sus compañeros de grupo.
- ☑ Se observó que la formación de grupos en CAM centrados en la edad de los alumnos provoca que exista una gran diversidad de competencias en los niños, lo cual dificulta el trabajo grupal.
- ☑ Fue notable la necesidad de desarrollar en los alumnos de CAM las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que atiendan a sus necesidades básicas (comer, vestirse, asearse, utilizar el sanitario, etc.) con lo cual se promueve la integración social; por lo tanto resulta discutible la aplicación de los contenidos de programas de educación básica regular; es necesario, entonces, revisar los objetivos generales, las competencias y el perfil de egreso que estos programas presentan para adaptarlo al Proyecto Curricular de Centro del CAM.

Respecto al **proceso de capacitación**:

- ☑ Se mostró que la capacitación a maestros no impacta el aula utilizando a los cursos como el único recurso de actualización, sino que es necesario organizar programas secuenciados de formación y aplicación en la práctica de los conocimientos analizados de manera que se logren desarrollar competencias docentes que incluyan; conocimientos, habilidades y actitudes.

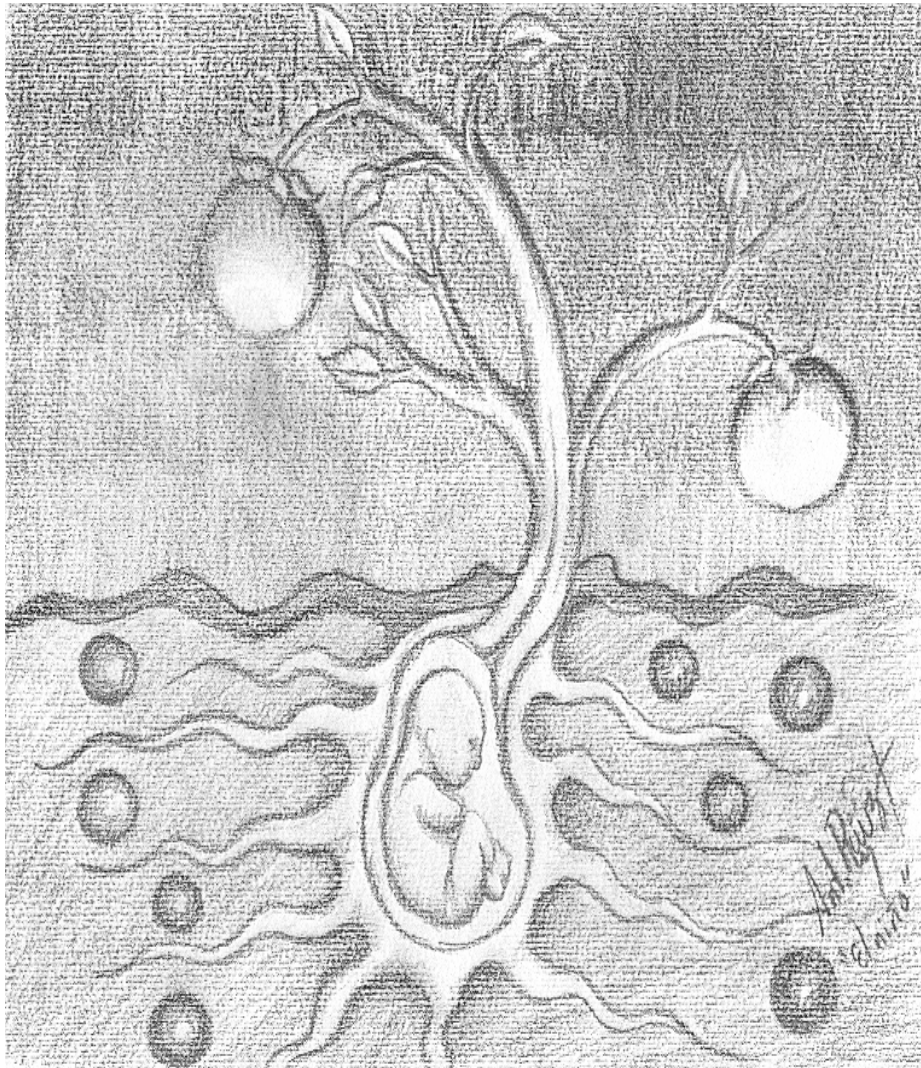
- ☑ Se observó que el trabajo de asesoría técnica implica autocapacitarse, capacitar a maestros, capacitar a padres de familia, acompañar y dar seguimiento a la aplicación de los conocimientos, tomar acuerdos con directivos, proponer y registrar las actividades realizadas; pues sólo de esta manera se inician cambios en el trabajo docente y en la atención de niños con necesidades educativas especiales con discapacidad.
  - ☑ Se percibió que existen importantes necesidades de capacitación sobre programas específicos para el personal del CAM en la atención a niños con discapacidad; por lo que sería recomendable estructurar programas de asesoría (que incluya acompañamiento y seguimiento), formación, actualización y capacitación permanente para maestros de CAM con apoyo de la Mesa Técnica de Educación Especial, de los servicios de orientación o de instituciones de Educación Superior.
  - ☑ Se logró iniciar trabajo colaborativo interinstitucional y entre asesoras, maestras, directivos, madres de familia y alumnos; lo cual implica mayor compromiso y sentido de equipo en la enseñanza.
  - ☑ No se logró trabajo colaborativo con todo el personal del CAM porque se respetó la disposición y los intereses de cada uno.
- Respecto al **proceso de Sistematización**:
- ☑ Se logró conocer y adaptar la Sistematización de experiencias como una metodología de investigación que permita al CRIE analizar propuestas de enseñanza, participación, detección de necesidades y de factores posibilitadores y obstaculizadores en una institución que atiende a niños con discapacidad.
  - ☑ Se logró confianza al desarrollar un estudio indagatorio práctico que se acerca al trabajo docente para analizarlo, conocer opciones de atención, utilizarlas en la práctica y observar los avances de los alumnos y de las familias.
  - ☑ Se puso a prueba la teoría que se pretende utilizar para fundamentar la atención a niños con discapacidad, primordialmente con discapacidad intelectual.

### **Referencias**

- Baker L., Brightman A., Blancher J., Heifetz L., Hinshaw S., Murphy D. (2002), *Pasos hacia una vida independiente. Enseñando habilidades cotidianas a niños con necesidades educativas especiales*. México. Editorial El Manual Moderno.
- Booth T., Ainscow M., Black-Haekins K., Vaughan, S. L.(2000), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Coopens F. y Von de Velde H. (2005), *Curso E-DC6.1. Sistematización. Texto de referencia y de consulta*. Nicaragua. Programa de Especialización del Desarrollo Comunitario. CURN/CICAP.
- Jara, O. (1994), *Para sistematizar experiencias*. México, Editorial Alforja.
- Secretaría de Educación Pública (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial*. México. Autor.
- Shea T. M. y Anne M. B. (2000), *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. Ed. McGRAW-HILL. México, D.F.

Verdugo M. A. (2002), Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002, *Revista Española sobre discapacidad intelectual* Vol. 34 (1). Núm. 205.

Verdugo M. A. (2004), *Cambios conceptuales en la en la discapacidad. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y realidad: Un desafío*. Medellín, Colombia.



**Ilustración 5 Niño**

# CONCIENCIA GLOBAL: ASPIRACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Enrique Medina Vidaña

Maestro en Orientación Educativa; actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango

*"Necesitamos un nuevo idioma de comprensión y colaboración entre los seres humanos, pues somos ciudadanos de la patria Tierra y uno de los grandes desafíos que tenemos es aprender a vivir juntos en la aldea planetaria".*  
Ezequiel Ander Egg

## Resumen

En este trabajo se hace un planteamiento acerca de la importancia de que se desarrolle una conciencia global, que permita comprender los procesos de globalización, más allá de los impactos negativos que en lo económico, lo político y lo cultural generan. Se inicia con una aproximación del concepto de conciencia global, para después pasar a una reflexión de lo que la globalización y la internacionalización pueden aportar para explicar y enriquecer los procesos educativos; distinguiendo también entre conciencia global y conciencia local; y, terminando con algunas ideas acerca de las acciones que serían necesarias para la formación de la conciencia global y los retos e implicaciones que ello tendría en los sistemas educativos nacionales y locales.

**Palabras clave:** globalización, internacionalización, conciencia global

## Introducción

La intensificación de los procesos de globalización en todos los ámbitos, sea el cultural, el económico, el social o el político, es probablemente el factor de cambio más importante en la sociedad internacional contemporánea. Este cambio es el que poco a poco ha estado modificando en los últimos 20 años la forma de pensar de los individuos y de los grupos sociales, generando una paulatina transición de la conciencia local o nacional a la conciencia global o planetaria. Esto ha hecho que vivamos hoy en una época en la que ha aumentado la interacción entre las naciones y se revalora el papel del conocimiento como un

sociedades; por ende, sólo desde una perspectiva global se podrá hacer frente a las situaciones de marginación y exclusión, pobreza y dependencia que se dan en todos los órdenes, tanto en el entorno más inmediato, los barrios y ciudades, como en otros lugares más alejados de la realidad cercana, las regiones, los países y los continentes.

El mundo, ya se sabe, se ha vuelto más complejo y con avances cada vez más acelerados. Los niveles de comprensión y solución acertada de los problemas son insuficientes con los recursos metodológicos que hoy existen; en tal virtud, se requieren nuevas formas de ver las cosas y de pensar la realidad. La sociedad se ha vuelto más relacionada e interconectada; las estructuras sistémico-sociales ya no son sólo visibles, sino visibles e invisibles, todo está sumamente implicado, lo económico y lo jurídico, lo ético y lo medioambiental, lo político y lo laboral, lo religioso y lo social, lo cultural y lo histórico, son factores que se interrelacionan y dependen cada vez más uno del otro.

En este ámbito, el carácter local y nacional de los sistemas educativos y de los aprendizajes que en ellos se producen, se está viendo ahora afectado profundamente por los flujos globales de información y comunicación que de manera permanente se ponen al alcance de las personas, dentro y fuera de la escuela. Por lo cual, es preciso abordar todos estos factores desde la urgencia de institucionalizar una ciudadanía global, universal y holística, que se base en el reconocimiento, la protección y la promoción internacional de los derechos humanos, el derecho al desarrollo, la sustentabilidad, la democracia, la tolerancia, la interculturalidad, la internacionalización y el respeto a la diversidad humana, propiciando la construcción gradual de una conciencia global.

Se trata pues de educar para que las personas adquieran una conciencia global que permita entender que lo local y lo global están profundamente vinculados y que sus relaciones son necesarias e inevitables, de tal modo que lo que debe caracterizar al mundo actual es la distinción y la valoración de esta doble dimensión de globalidad y localidad interrelacionada e interdependiente.

Desde esta perspectiva global mundial, la educación internacional se revela como la estrategia de formación indispensable para gestar una ciudadanía global, como su principal objeto de estudio, que se vaya construyendo al lado de la ciudadanía nacional, dimensionando de manera asertiva la necesaria convivencia entre lo local y lo global. Como un nuevo paradigma, la educación internacional se presenta como una forma novedosa de aprender, un campo de estudios en formación, que a partir de investigaciones emergentes y aplicando una metodología específica, puede encontrar los caminos más adecuados para propiciar la adquisición de la conciencia global que se requiere para que los ciudadanos del mundo puedan transitar exitosamente en el tercer milenio, atendiendo a políticas y acciones de sustentabilidad, pertinencia, tolerancia, equidad y convivencia.

En este trabajo se hace un planteamiento crítico acerca de la importancia de que se desarrolle una conciencia global, que permita comprender los procesos de globalización, más allá de los impactos negativos que en lo económico, lo político y lo cultural generan, dimensionando las áreas de oportunidad que se pueden encontrar en los distintos procesos del desarrollo mundial.

Se inicia con una aproximación descriptiva del concepto de conciencia global, para después pasar a una reflexión acerca de lo que la globalización y la internacionalización pueden aportar para explicar y enriquecer los procesos

desde una perspectiva de los riesgos que se deben evitar; terminando con algunas ideas acerca de las acciones que serían necesarias para la formación de la conciencia global y los retos e implicaciones que ello tendría en los sistemas educativos nacionales.

Sin duda alguna, el concepto de conciencia global se presupone como uno de los resultados inminentes de la internacionalización de la educación, puesto que es necesaria esta forma de pensar y actuar, para poder contrarrestar los efectos no deseables de los procesos de globalización que se viven en la actualidad, a nivel mundial.

### **¿Qué es la conciencia global?**

Como afirmó certeramente Edgar Morín, la complejidad es la nota central de este mundo y sólo el que esté dispuesto a mirar más allá de lo que se manifiesta, se percatará de la urdimbre de conexiones que hay en el trasfondo de todo problema singular; y así, en este complejo entramado de variables y de fuerzas, se desarrolla eso tan valioso, pero tan extremadamente vulnerable que es la vida humana.

Partiendo de esta cita de Morín y considerando que el propio concepto de conciencia global encierra un alto grado de complejidad, en este apartado se analizan los conceptos de globalización e internacionalización como dos referentes fundamentales para describir y entender esta idea que poco a poco se ha ido instalando como una necesidad y una prioridad en el mundo que hoy vivimos.

En principio, hay que decir que la globalización es un concepto de contornos muy amplios y de difícil definición, que implica cambios al nivel de toda la humanidad, vertiginosos en el orden multidimensional, como son: políticos, culturales, económicos y educativos, que van más allá del orden interestatal y en el que se conllevan procesos de interdependencia y competitividad.<sup>1</sup> También, según David Held, la globalización se refiere a un conjunto de procesos que crean un mundo caracterizado por relaciones y redes humanas cada vez más extensas, y también por su elevada intensidad relativa, su alta velocidad y la gran propensión a ejercer impacto en múltiples facetas de la vida social.<sup>2</sup> De esta manera, se puede resumir que la globalización se refiere al "flujo de conocimientos, tecnología, personas, valores, ideas que trascienden fronteras... afecta a cada país de manera diferente, en relación con su historia, tradiciones, cultura y prioridades".<sup>3</sup>

Así pues, la globalización es inminente y es irreversible y aún cuando no está llegando a todos los países del mundo con la misma intensidad ni con los mismos beneficios, es un proceso multifactorial y multidimensional que es necesario comprender para estar en condiciones de aprovechar las oportunidades de desarrollo que ofrece a todas las sociedades de este planeta, sin desestimar los efectos negativos que son la causa de las reacciones adversas que suele tener.

Por lo que se refiere a la internacionalización, se puede iniciar comentando que "es un proceso que prepara a la comunidad para su participación exitosa en un creciente mundo interdependiente (es decir global); que debería impulsar

todas las facetas del sistema de educación superior, imprimiéndole una comprensión global y el desarrollo de técnicas para una vida más efectiva, trabajando en un mundo diverso".<sup>4</sup>

La internacionalización de la educación, en lo general, se puede decir que es una estrategia de carácter transversal que permite la transferencia de saberes y recursos que facilitan el cambio educativo; que va de lo nacional y excluyente a lo internacional e incluyente. La internacionalización de la educación es, asimismo, una dimensión que adecua la educación y las instituciones a la dinámica global, armonizando lo local, lo regional y lo mundial en su praxis y en su gestión. También, la internacionalización de la educación es la respuesta social, cultural y educativa de los países del mundo al impacto de la globalización. A través de ella, el mundo académico pretende enfrentar de forma proactiva la mundialización, salvaguardando las particularidades locales.<sup>5</sup>

La internacionalización de la educación es pues una tendencia de relaciones y de pensamiento que pretende entender y explicar el nuevo paradigma económico, político, cultural y social que es la globalización, desde una toma de conciencia de sus oportunidades pero también de sus riesgos, asumiendo que la perspectiva de la conciencia global conlleva al menos cinco dimensiones, a saber: conciencia de la perspectiva cultural, conciencia sobre el estado del planeta, conciencia intercultural, conocimiento de la dinámica global y conciencia de las relaciones humanas.<sup>6</sup>

La conciencia global como el sentimiento de pertenencia a una comunidad global e internacional va ligada a unos derechos y deberes que adquieren una dimensión supraestatal; es decir, la consecución de una ciudadanía cosmopolita exige, en lo que se refiere a los derechos políticos, democratizar el "espacio global", y en los que se refiere a los derechos sociales, dotar a la justicia de una "dimensión planetaria". Además, los conceptos de "democracia cosmopolita" y "ciudadanía global" tienen una importante dimensión normativa. Se trata de ideales, o de un imperativo ético, moral y político, para la reconstrucción de la teoría y la práctica democráticas en la era de la globalización. La ciudadanía global o cosmopolita pretende ser una alternativa a la globalización neoliberal.<sup>7</sup> De esta manera, adquirir una conciencia global representa la transformación de toda una estructura de principios de convivencia que hasta hace algunos años eran válidos. Hoy conceptos como ética, política, economía, educación, diversidad, interculturalidad adquieren una nueva dimensión que es necesario introyectar para poder responder a las exigencias del nuevo orden global.

Abundando en el tema, Adela Cortina, al hablar del concepto pleno de ciudadanía, dice que éste integra un estatus legal (un conjunto de derechos), un estatus moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad por la que una persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad; por lo cual, la identidad colectiva de una comunidad social se basa en aquello que se comparte, en aquello que se tiene en común, en aquello en que se reconoce o identifica con el común. De esta manera, el concepto de ciudadanía es histórico, cultural e ideológico, sin olvidar que la condición de ciudadano ha ido evolucionando a lo

---

<sup>4</sup> BCCIE Task Force Report, 1993 (en Red).

<sup>5</sup> Madera, Inmaculada. Un nuevo paradigma: la internacionalización del currículum en la era global. República Dominicana, 2006 (en Red).

<sup>6</sup> ...

largo de la historia y se relaciona con el grado de igualdad que se produce en la sociedad, la participación en el poder y el acceso a determinados bienes.<sup>8</sup>

En este contexto, se ha revitalizado el debate acerca de la ciudadanía nacional, ante los fenómenos a escala global que están erosionando el ejercicio de los derechos de ciudadanía establecidos hasta hace poco, centrando el debate en dos dimensiones de la ciudadanía, no suficientemente reconocidas aún, pero que vale la pena comentar, como referentes para la construcción de la conciencia global: la ciudadanía cultural y la ciudadanía económica. La ciudadanía cultural intenta responder a los retos generados por la creciente complejidad de todas las sociedades del planeta, donde la diversidad de formas de pensar, sentir y vivir de los diferentes colectivos sociales y culturales no deja de generar fricciones en la convivencia. Por su parte, la ciudadanía económica es resultado del fenómeno de exclusión del "mercado" mundial de millones de personas, innecesarias siquiera como mano de obra y mucho menos como consumidores, dificultando su acceso a los recursos básicos para su garantizar su subsistencia. Esta dimensión económica busca orientar la capacidad de todos los seres humanos de decidir sobre qué se produce, para qué se produce, y para quién o quienes se produce.

Otro aspecto básico, en la integración de la conciencia global es la competencia intercultural, entendida como la habilidad que permite entender y adaptarse a la diferencia; como la capacidad de comunicación eficaz y adecuada de adherirse a las normas, obtener ayuda y colaborar, con el fin de lograr mutuos entendimientos; y, como la capacidad de ser flexible y abierto a nuevas experiencias, partiendo del hecho de que existen sugerencias teórico-metodológicas para el desarrollo de la competencia intercultural, como son: 1) Orientación a la cultura a través de lo que se denomina objetivo de la cultura; 2) Cultura como big-cultura; 3) Conocimiento intercultural; y, 4) Intercultural know-how.<sup>9</sup>

En este proceso de construcción de una conciencia global, hay una coincidencia con Gallegos, 1997, quien en el prólogo del libro *El destino indivisible de la educación*, dice que: "ante los retos del nuevo siglo y las amenazas de la supervivencia humana, por la destrucción planetaria, necesitamos encontrar una forma ordenada de vivir y buscar el camino adecuado para aprender a coexistir sin destruirnos a nosotros mismos, a través de una educación basada en la cooperación y el diálogo... la nueva educación deberá centrarse en la formación humana integral y el despliegue de la inteligencia".

Así pues, se requiere de una educación con perfil internacional que asuma el reto de propiciar el desarrollo de una conciencia global que sea capaz de dar sustentabilidad y viabilidad al mundo global en que se ha convertido el planeta tierra.

### **Conciencia global e internalización de la educación**

*"Hoy en día, tener conocimiento es más importante que tener bienes".*

**Javier Bustamante**

El punto de partida para la génesis de la conciencia global está en una internacionalización creativa de la educación, que bien puede aprovechar el



naciente proceso de ciudadanía digital, como un modo de aportar nuevas dimensiones al proceso de integración de la ciudadanía, en la medida de la gestación de nuevos escenarios, a partir de la utilización masiva de las tecnologías de la información y la comunicación, en los diferentes países del mundo; abriendo nuevas modalidades de ejercicio de la ciudadanía, y nuevas prácticas sociales frente a un Estado nacional que debe incorporar a su gobierno servicios y vínculos por medio de la Internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación -TIC's-, impulsando nuevas instancias para que los ciudadanos puedan educarse, opinar, ser consultados, realizar trámites, obtener servicios y vincularse con los que tienen responsabilidades públicas; es decir, ejerciendo en este ámbito los derechos y obligaciones cotidianos que implica una ciudadanía activa y consciente, con un enfoque global.<sup>10</sup>

Al respeto y fortaleciendo esta idea inicial, Greert Hofstede menciona, que la construcción de la cultura mundial a través de las TIC's ayuda a los ciudadanos a apreciar las diversas formas en que los estrategas y sus seguidores piensan, ofreciendo soluciones realistas a los problemas que enfrentan los ciudadanos digitales, para ayudar a solucionar los conflictos entre los diferentes grupos, donde aún existe algún altercado digital entre ciudadanos, grupos y naciones. Así, desde la perspectiva de la ciudadanía digital, la colaboración es una cultura que es vista como un proceso interactivo y participativo, que involucra a dos o más participantes para trabajar juntos para el logro de resultados innovadores, lo que poco a poco ha ido contribuyendo al desarrollo de la conciencia ciudadana global.

Con la intensificación de los procesos de globalización, el concepto de ciudadanía ligado al Estado-nación ha ido cambiando. Las fronteras entre los asuntos locales y globales son cada vez más difusas. Se ha producido una expansión de las actividades sociales, políticas, educativas y económicas que supera las fronteras estatales, regionales y continentales. De este modo, un acontecimiento puede ocasionar un profundo impacto en regiones distantes del planeta y, al mismo tiempo, acciones locales pueden tener enormes consecuencias globales.<sup>11</sup> Lo cual es bastante significativo cuando se habla de procesos de internacionalización de la educación y de la conformación de una conciencia global, la cual debe estar abierta a una gama de cambios y transformaciones en el nivel de las relaciones que se están dando entre los hombres a nivel mundial.

En tal virtud, se hace necesaria la práctica de una ética global que oriente nuestro devenir como especie en un mundo en vertiginosa transformación; ello, sin embargo, supone un notable esfuerzo de cooperación y diálogo, de toma de conciencia y participación entre las distintas civilizaciones, religiones, culturas, y tradiciones que conforman la diversidad humana, tomando en cuenta que vivimos en un planeta en el que existen 200 países y unas 10,000 sociedades diferenciadas, con una gran variedad de hábitos, símbolos, costumbres y formas de organización social, lo que hace casi infinitas las posibilidades de encuentro y relación entre ellas. Tan extensa es esa diversidad e interculturalidad que difícilmente puede agruparse y hacerse compatible por todos y por todas. Por tanto, cuando se habla de comunidad global o planetaria, así como de conciencia global, es para referirse exclusivamente a un conjunto mínimo de cosas (valores,

---

<sup>10</sup> F. GARCÍA C. (2007). *El mundo digital*. Bogotá: DIGITAL. P. 11. PITO FEDERAL. N.º 1. P. 11.

normas y comportamientos) que se consideran esenciales para la propia supervivencia de la sociedad, para el desarrollo sustentable y para una convivencia más armoniosa y digna entre los hombres.<sup>12</sup>

Ante la realidad cambiante y demandante del mundo global, "necesitamos ahora, un nuevo paradigma; uno que tienda a la creación de ciudadanos globales... avanzar en el diseño de una nueva educación que propicie en los niños una conciencia planetaria por medio de comunidades de aprendizaje".<sup>13</sup> Comunidades de aprendizaje globales, que sólo serán posibles en el marco de una educación internacional intencionada, sistemática y holística, en donde tengan cabida todas las expresiones y formas de educar en el mundo.

La inclusión global de las TICs, la ciudadanización digital, la construcción de una cultura mundial, la creación de una inteligencia colectiva, la interacción constante entre lo local y lo global, el nacimiento de una ética global y la aplicación de un nuevo paradigma de educación internacional, parecen ser las primeras vías para ir conformando la conciencia global que requieren las circunstancias futuras del mundo por venir.

### **La conciencia global, más allá de la globalización**

Para hacer frente a una creciente concentración económica y al control del mercado global que convierten a la gente en átomos de consumición y herramientas obedientes de producción, aislados uno del otro, carentes de una concepción de lo que una vida humana decente podría ser, lo cual ocurre como consecuencia del gradual pero violento y rápido proceso de globalización, que no es otra cosa que la expansión del capital a nivel mundial, integrándolo en un sistema internacional de división y apropiación del trabajo, cuyo corolario es la globalización de la sociedad burguesa, con base en el manejo de la información y la multimedia (ciberspace)<sup>14</sup>, es importante generar acciones igualmente globales que antepongan el interés empresarial multinacional por la participación y el beneficio colectivos, a partir de una toma de conciencia global comprensiva.

Es igualmente importante reconocer que, "el crecimiento y la integración de los mercados globales de capital han creado enormes oportunidades y nuevos riesgos", siguiendo una declaración del Grupo de los Siete; y, advertir que como parte de esos riesgos, "en el estado actual del sistema mundial y del Estado global, se observa que todas sus esferas de reproducción esenciales están organizadas de manera jerárquica, anti-democrática y explotativa".<sup>15</sup> Lo cual conlleva necesariamente condiciones poco favorables para los que menos tienen, dejándolos fuera de las oportunidades que la globalización evidentemente ofrece.

Como uno de los fenómenos dominantes característicos de esta época, la aparición de la globalización o mundialización, está modificado profundamente el paradigma de las relaciones interestatales ahora vigente, puesto que no se limita al aspecto puramente económico; sino que, en realidad, es un proceso multidimensional y multifactorial, que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, entre otros.<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Idem; págs. 330-331.

<sup>13</sup> Damián, en Gallegos, 1997, p. 11, 21

<sup>14</sup> Chomskv. 1995. p. 55-61.

Así pues, se entiende que la globalización es la construcción de la realidad social colectiva mundial, afectada directamente por la globalidad (que es la percepción finita del globo terráqueo y la representación infinita de posibilidades de dominación sobre él). De esta manera, la globalización no es una relación entre espacios sino que es una acción en los espacios, derivada de la globalidad, que es la cualidad diferenciada de percepción en la realidad global.<sup>17</sup> Esta distinción entre globalización y globalidad, permite hacer conciencia de que, si la globalización no es capaz de modificar sus tendencias de producción, consumo, explotación, contaminación y depredación, en un plazo no muy lejano, la finitud de los recursos del mundo hará crisis, con consecuencias inimaginables por ahora.

Ante esta realidad aplastante, Castells ha afirmado que "no hay otro remedio que navegar en la encrespadas aguas globales... para eso es esencial, para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: la educación, la información y el conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quienes somos y de donde venimos para no perdernos a donde vamos".<sup>18</sup> Lo cual implica, sin duda alguna la necesidad de trabajar colectivamente para la construcción de una conciencia global que permita esa dirección y ese anclaje.

Como alternativa al inocultable riesgo y la constante incertidumbre global, la respuesta a la globalización viene desde la globalización misma: puesto que en su seno se puede hacer crecer la parte luminosa de ésta: la conciencia global; entendida como la "comprensión y la receptividad de las culturas ajenas, así como la disponibilidad de ciertos conocimientos e información de índole socioeconómica y ecológica",<sup>19</sup> que permiten una nueva forma de relación económica, cultural y social a nivel mundial.

Los esfuerzos por hacer de un fenómeno tan dominante y cuestionado como es la globalización, un proceso más amigable, incluyente y participativo, que abone a la construcción de la conciencia global, se están empezando a ver en distintos confines del planeta, como por ejemplo en el Encuentro de Madrid, en el cual la comunidad internacional se pronunció por un frente común y abierto que expresa que:

- ✚ Frente a la globalización del individualismo y la indiferencia, por la globalización de la solidaridad;
- ✚ Frente a la globalización de la desigualdad, por la globalización de la equidad y la dignidad humana;
- ✚ Frente a la globalización economicista, por la globalización humanista;
- ✚ Frente a la globalización de la exclusión y la marginación, por la globalización de la inclusión y la participación;
- ✚ Frente a la globalización pensada exclusivamente en términos de mercados, por la globalización de la sociedad;
- ✚ Frente a la globalización de la desigualdad informática, por la globalización del acceso de todos a la información y el conocimiento;
- ✚ Frente a la globalización del consumismo destructivo de los recursos del planeta, por la globalización de la reconciliación del hombre con la naturaleza;

---

<sup>17</sup> Carlos Vladimir Zambrano. Ejes políticos de la diversidad cultural. Siglo del Hombre Editores. Universidad

- ✚ Frente a la globalización desprovista de valores, por la globalización guiada por principios éticos y morales;
- ✚ Frente a la globalización basada en el lucro, por la globalización en beneficio de todos los seres humanos; y
- ✚ Frente a la globalización gobernada por unos pocos, por la globalización gobernada por todos, porque a todos nos concierne como ciudadanos del mundo.<sup>20</sup>

Por todo ello, coincidiendo con Picardo (2001), es claro que "...el escenario de la globalidad como fundamento de la nueva racionalidad se presenta como un todo (relacional) con identidades versátiles (...) adquiriendo una presencialidad propia (...) en la que la conciencia global es un reto a la existencia local, ambas en un andamiaje único",<sup>21</sup> que puede ser usado para actuar con equidad a favor de todos.

### **De la conciencia local a la conciencia global**

*"Piensa globalmente, actúa localmente"*  
**John Naisbitt**

El concepto de conciencia global incluye el reconocimiento del mundo interconectado de hoy y la aceptación de la existencia de diversos sistemas morales y culturales; pero además, la conciencia global está en la búsqueda constante de la unidad y no de las diferencias, se trata de tener un sentido de pertenencia a un todo mayor, pero sobre todo, de asumir la responsabilidad de tomar medidas en ese mundo global. Todo ello, sin olvidar la necesaria conexión con el ámbito local, en el que están las raíces, el arraigo y la identidad de los ciudadanos del mundo.

Por eso, no se pueden ignorar las aristas o puntos de tensión que conlleva el planteamiento de la conciencia global como objeto de estudio de la educación internacional, sobre todo cuando se trata de conciliar lo local con lo global, de tal forma que para lograr una toma de conciencia global, es imprescindible tener en cuenta las siguientes implicaciones:

- I. El conocimiento y la comprensión de la unificación de las condiciones de la vida humana en todo el mundo: las necesidades universales, como la vivienda, el vestido, la alimentación; los derechos humanos universales, como la libertad de expresión, la libertad de religión, la libertad de educación; los nuevos valores y normas de justicia compartidas; y, los nuevos modelos de cooperación internacional fundamentados en el respeto y la igualdad;
- II. La toma de conciencia de las consecuencias mundiales de acciones locales: la tala inmoderada de bosques; las consecuencias industriales para el calentamiento global; y, la petrolización de la economía;
- III. Una perspectiva crítica sobre la diversidad de prácticas culturales alrededor del mundo;
- IV. La conciencia de los cambios psicológicos, culturales y económicos, que pueden regir los cambios en los ámbitos personal, colectivo, nacional e internacional, durante el siglo XXI: cosmopolitismo, cooperación

---

<sup>20</sup> Citado por Tunnermann, 2008, p. 21-22.

corporativa, intervención internacional en asuntos internos; y, desaparición de fronteras; y

- V. Un nuevo compromiso (de carácter activo) con las formas de cooperación política global o gobierno global: cuestionar las consecuencias y beneficios de políticas propuestas por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.<sup>22</sup>

De la misma forma, Torralba (2007), nos dice que lo local y lo global están profundamente vinculados, de tal modo que uno de los rasgos que caracteriza nuestro mundo es el de la interdependencia de todos los factores, razón por la cual es fundamental forjar la conciencia global, la plena y clara consciencia de formar parte de un mundo único, vulnerable y efímero, dotado de gran riqueza, pero amenazado por graves plagas.

Esta conciencia planetaria acerca de la mutua interdependencia que tienen hoy los factores económicos, políticos, culturales, estructurales y coyunturales, que desde lo local se manifiestan en lo global y viceversa, hace que la gente empiece a plantearse que es necesario cambiar el estilo de vida en los ámbitos microsociales, así como replantearse las relaciones económicas y culturales en los ámbitos macrosociales.

Para afrontar esta aparente dualidad y confrontación entre lo local y lo global, se requiere una visión de conjunto, un amplio sentido de lo global y, naturalmente, un gran amor por lo propio, aquello que en lo local le da esencia de humanidad a las personas.

Hoy estamos convencidos de que se debe pensar globalmente, pero la acción global por sí misma no tiene sentido alguno, porque el ser humano sólo puede actuar en un determinado lugar; es decir, en su ámbito local, ahí donde tiene sus anclajes psicológicos y donde sociológicamente ha construido su ser social y relacional.

### **Formación de la conciencia global**

El requisito en cuanto a un modo global de ver las cosas en la educación se encuentra ya en las recomendaciones de la UNESCO, en cuanto a una educación para la convivencia armoniosa de los pueblos y la paz mundial, formuladas en el año de 1974, cuando se recomendó a los países del mundo que en todos los niveles de la educación se aplicara una dimensión internacional y una visión global de las cosas.

Por otra parte, al reconocer los avances y los retos que ha traído la globalización, es fundamental desarrollar una conciencia ciudadana, en la que se respeten o rescaten las tradiciones culturales de las comunidades, su identidad social, el respeto hacia la ecología, el medio ambiente, el respeto hacia las personas diferentes y el desarrollo de valores sociales que favorezcan la sana convivencia entre las personas y las naciones, tanto en lo local como en lo global.

De esta manera, por doquier es necesario exigir una nueva ofensiva educativa, con la esperanza de canalizar el empuje globalizador por los cauces de un desarrollo humano. Una ofensiva educativa que no se puede limitar a una mera expansión y multiplicación de los tradicionales esfuerzos educativos, sino que se debe buscar un nuevo modo de ver el proceso educativo, nuevos

parámetros y pautas que permitan apreciar y percibir como un todo, tanto los problemas globales de la humanidad como los mundos y entornos locales, y que propicien la vinculación de ambos.<sup>23</sup>

Por eso, al formar ciudadanos del mundo, la educación internacional lo debe hacer sin que se pierda la conciencia de la cultura nacional y local, amalgamada en identidad y diversidad; promoviendo la sostenibilidad ambiental y la justicia de género, poniendo de relieve la importancia de la cultura científica y la ciudadanía activa.

Entendiendo que una ciudadanía activa es actuar en defensa de la ecología, los derechos humanos, las culturas minoritarias; es incluir a los que menos tienen al desarrollo tecnológico en este mundo globalizado; es desarrollar un currículo en ciencias para el aprendizaje, donde se destaque la creatividad de los sujetos en el diseño de nuevas tecnologías; y, es establecer nuevas formas de convivencia entre los seres humanos.

En este desarrollo inicial, acerca de las directrices para la formación de la conciencia global, obligadamente aparece la interrogante ¿la conciencia global se puede enseñar?, invitando por supuesto a una respuesta, que en principio puede parecer problemática, dada la propia polisemia del concepto de conciencia, que aunado a la dificultad de delimitar lo global, pareciera tarea imposible; sin embargo, con la serie de elementos que se han planteado páginas atrás, se puede decir que, efectivamente, la conciencia global es algo que se puede enseñar, pero no desde el paradigma educativo tradicional, sino partiendo de nuevos referentes y prácticas que hagan de la educación un proceso innovador e incluyente, tecnológicamente y científicamente soportado y epistemológicamente bien fundamentado.

Así, proporcionar experiencias de aprendizaje en conciencia global es un asunto relacionado estrechamente con su "enseñanza", la cual tiene paralelo con lo relativo a la enseñanza de los valores, puesto que al igual que ellos, la conciencia realmente no se enseña sino que se promueve, se dan pautas para su ejercitación, razón por la cual lo realmente importante es el diseño pedagógico para la práctica de dicha conciencia global. En este sentido, la educación internacional debe propiciar la interacción con otras culturas y contextos, aprender y desaprender de ellas (os), practicar la diversidad e incrementar con ello las perspectivas pluriculturales e internacionales en las que aprendamos, no necesariamente globales sino complementarias.<sup>24</sup>

En tiempos de globalización, la educación internacional para la ciudadanía global se convierte en un poderoso instrumento de transformación social, puesto que se basa en estrategias que ayudan a los grupos más desfavorecidos de la sociedad a analizar cómo afecta la globalización a la estructura social, y a desarrollar las capacidades necesarias para conseguir sus metas de forma satisfactoria; por eso, es importante que las personas estén informadas sobre sus derechos, pero además, que tomen conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que explican por qué esos derechos no se materializan; deben desarrollar estrategias que les permitan reaccionar ante aquellas situaciones no como víctimas, sino como sujetos activos y con capacidad para solucionar sus propios problemas

Por tanto, la educación internacional puede contribuir a la construcción de alternativas contra los efectos negativos de la globalización y el rechazo del

dominio del mercado sobre el destino de los seres humanos; como práctica social transformadora, está comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Tal vez por ello, la educación para la ciudadanía, con enfoque internacional, según John Daniel, Asistente al Director General de Educación de la UNESCO, "ayuda a los alumnos a convertirse en ciudadanos informados y conscientes de sus responsabilidades y de sus obligaciones; también, favorece el respeto por las diferentes nacionalidades, religiones e identidades y desarrolla la habilidad de reflejar estas cuestiones como parte del pensamiento crítico del alumnado".

La escuela, en este nuevo enfoque internacional, debe proporcionar categorías conceptuales que permitan seleccionar, organizar y valorar las distintas fuentes de información; debe fomentar una forma de pensar a escala planetaria, que considere, en primer lugar, redefinir los contenidos de aprendizaje, de manera que posibiliten la comprensión crítica del fenómeno de la globalización.<sup>25</sup> Todo ello, con la finalidad de proporcionar una serie de respuestas que justifiquen, ahora más que nunca, una educación en valores como la solidaridad, la justicia, la participación social y la conciencia global de las nuevas generaciones de ciudadanos.

*Para llegar a la formación de la conciencia global se requiere de un proceso reflexivo, de participación y de resistencia necesario en América Latina y en todo el mundo, para que no se resigne a un futuro colonizado, sino que inicie un cambio de actitud y de manera de pensar,<sup>26</sup> **partiendo de que la construcción de una** conciencia implica la formación de una cultura, y ésta se da mediante un proceso gradual pero constante de interacciones entre el sujeto y el entorno que le rodea.*

La formación de la conciencia global, necesariamente tiene que incluir una aproximación holística e integral a la educación intercultural, que exige atender la necesidad de impulsar una nueva pedagogía de la educación intercultural, centrada en facilitar a los jóvenes un pasaporte emocional, cargado de estrategias para afrontar la experiencia intercultural,<sup>27</sup> necesaria e inevitable en los procesos educativos globalizadores.

La escuela, al adoptar un enfoque internacional, debe considerar que una persona globalmente consciente debe tener: 1) Objetividad, al ponderar oportunidades, al evaluar su potencial y al responder a los problemas; 2) Tolerancia a las diferencias culturales, para entender, aceptar y trabajar con otros, cuyo comportamiento puede ser distinto al propio; y, 3) Conocimientos, para estar bien informada acerca de las culturas, la historia, los potenciales del mercado y de las tendencias globales económicas, sociales, políticas, tecnológicas y ecológicas, porque el panorama de un país puede cambiar conforme cambie la dirección o se aceleren estas tendencias.<sup>28</sup>

Enseñar la conciencia global es posible, siempre y cuando en los sistemas educativos, los maestros operen los cambios curriculares necesarios para reorientar el enfoque de la formación de los estudiantes, de tal manera que se propicien prácticas y experiencias de enseñanza-aprendizaje en las que se

---

<sup>25</sup> Godwin, Nora. "Education for Development' a framework for global citizenship", *Development Education Journal* Nº 7, Londres, 1997, pp.15-18.

<sup>26</sup> *Reporte del Quinto Seminario de Maestros Olvera, Centro de Estudios Democráticos, México, 2005*

aborden los temas que caracterizan el desarrollo global, internacional e intercultural que se ha venido describiendo.

### **Comentarios finales**

El estudio de las fuerzas sociales, políticas, culturales y económicas de las relaciones internacionales que se establecen en los procesos de globalización exige nuevas formas de reflexionar acerca de la realidad, así como la creación de nuevas formas de educar a las generaciones del futuro, para que adquieran una conciencia global que les permita entender y modificar, en su caso, el rumbo de las tendencias mundiales del desarrollo global.

Hoy día se requiere de una conciencia global que surja de las realidades propias de cada grupo social y que se relacione con las circunstancias siempre cambiantes y demandantes de la globalización, para aprovechar con éxito las oportunidades que de ella se generan y amortiguar los efectos negativos que aún se siguen manifestando.

Las TICs y los medios de comunicación nunca estarán mejor aprovechados que cuando empiecen a coadyuvar con los gobiernos y con la gente para conformar una cultura y una conciencia globales de aprovechamiento sustentable de los recursos, de cuidado al medio ambiente, de seguridad humana, de respeto a los demás y a todo ser viviente, de tolerancia, de transparencia, de interculturalidad y de convivencia, como requisitos indispensables para asegurar la pervivencia de la humanidad.

Para afrontar los desafíos del Siglo XXI, es fundamental apostar por lo global, sin, lógicamente, perder el arraigo y la estima por lo propio, por lo local, puesto que en ello se encuentra el origen y la esencia diversa e intercultural de la condición de hombres y mujeres con un destino común.

Al propiciar la formación de la conciencia global, la universalidad de la educación también implica que ella siempre debe tener puestos los ojos en la totalidad de un mundo único, debe nutrirse del patrimonio cultural de toda la humanidad y debe tender a mejorar las condiciones de vida de las personas y a crear un orden de paz mundial,<sup>29</sup> en el que todos los seres humanos puedan encontrar la realización personal y el bienestar social.

En este sentido, el diseño e implantación de políticas educativas globales, el intercambio iluminador de experiencias en el terreno de las innovaciones educativas, a nivel internacional y a la discusión de la validez de supuestos sobre distintas prácticas pedagógicas, a nivel mundial, son condiciones necesarias pero no suficientes para la formación de la conciencia global; sin embargo, sí son el punto de partida del proceso que debe llevar a la sociedad planetaria hacia ese fin.

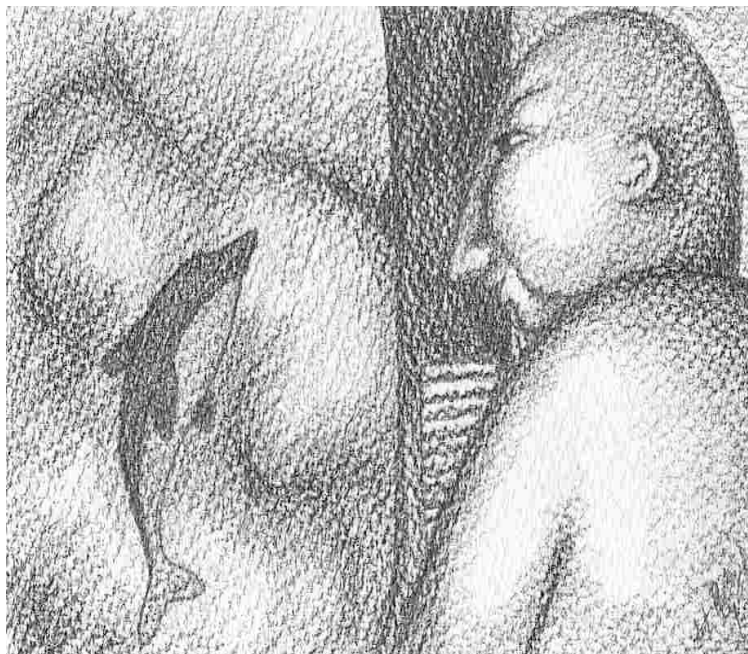
En este contexto, la internacionalización de la educación representa un medio de promoción y de reforzamiento de la identidad cultural, propicia el desarrollo de una perspectiva global en la comunidad educativa y muestra un compromiso de ésta en la construcción de la ciudadanía global,<sup>30</sup> de la que gradualmente irá surgiendo la conciencia global, tan necesaria para dar vigencia al proyecto mundial de desarrollo, como dice Ander Egg, construyendo un nuevo idioma de comprensión y colaboración entre los seres humanos, pues somos



ciudadanos de la patria Tierra y uno de los grandes desafíos que tenemos es aprender a vivir juntos en la aldea planetaria.

## Referencias

- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1995) *La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia*. México, Editorial Joaquín Mortiz.
- Gallegos, R. (compilador). (1997) *El destino indivisible de la educación*. México, Editorial Paz.
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Cómo educar para un futuro sostenible*. Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Tunnermann, C. (2008) *Cambio y Transformación Universitaria*. Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Alcubilla J. C., octubre de 2008  
[www.tecnologiahechapalabra.com/datos/soluciones/tecnologias/articulo.asp?i=529](http://www.tecnologiahechapalabra.com/datos/soluciones/tecnologias/articulo.asp?i=529) - 57k -
- Fletcher J. D., octubre de 2008 [www.wsicrecetupyme.com/e-LearningSolutions.asp?PIId=42161](http://www.wsicrecetupyme.com/e-LearningSolutions.asp?PIId=42161) - 16k -
- Klaus S., octubre de 2008 [www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=449&clang=3](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=449&clang=3) - 56k -



**Ilustración 6 tv wildlife**

REVISTA  
**VISIÓN EDUCATIVA IUNAES**  
Vol. 2, No. 6

<http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories//vsep08.pdf>

**El concepto de discapacidad intelectual** (*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar*); **¿Creatividad e innovación? o ¿Innovación y creatividad? Análisis de una relación** (*Arturo Barraza Macías*); **El liderazgo efectivo para la escuela eficaz** (*Manuel Ortega Muñoz*); y **Estilos de Aprendizaje: una revisión** (*Adla Jaik Dipp*).

REVISTA  
**RÉPLICA**  
Vol. 2, No. 4

<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/replica04.pdf>

**Las nuevas políticas de evaluación del desempeño en educación** (*Manuel Ortega Muñoz*); **Educación Inclusiva versus Educación Neoliberal** (*Arturo Barraza Macías*); **La educación superior: su historia, sus rostros y vicisitudes** (*Delia Inés Ceniceros Cázares*); y **¿Gobierno y/o poder?** (*Jesús Flores García*).

---

REVISTA  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE  
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

---

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

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

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

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

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

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

Una vez recibido el trabajo se realizará una primera dictaminación, por parte del Coordinador Editorial y/o algún miembro del Comité Editorial, para dictaminar si el trabajo reúne los criterios de calidad mínimos para aparecer en la revista y ser integrado en alguna de las secciones. En el caso de los trabajos ubicados en la sección **Investigación Educativa** se realizará un segundo proceso de dictaminación mediante un proceso de doble ciego, una vez que haya sido dictaminado favorablemente en el primero, a través de dos miembros del Comité de Arbitraje.

---