

CONTENIDO

EDITORIAL

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cómo valorar un coeficiente de confiabilidad? (Pág. 6)

Arturo Barraza Macías

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Condiciones socioeconómicas y demográficas de los alumnos como determinantes en el aprendizaje (Pág. 11)

Raymundo Carrasco Soto

La lectura y la escritura en la escuela preescolar mexicana.

Dimensión historiográfica (Pág. 30)

Martha Remedios Rivas González

La planeación didáctica en la escuela primaria (Pág. 48)

Flavio Ortega Muñoz

El análisis del discurso de Foucault (Pág. 58)

Cecilia Navia Antezana

Síndrome de Burnout. Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango (Pág. 64)

Arturo Barraza Macías, Raymundo Carrasco Soto y Martha Graciela Arreola Corral

Estructura organizacional y formación docente. Una propuesta para mejorar la función organizativa del director de escuela primaria (Pág. 74)

Guadalupe del Carmen Monreal Nájera

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

El modelo VARK. Instrumento diseñado para identificar estilos de enseñanza-aprendizaje (Pág. 85)

José René García Nájera

Cuestionario sobre necesidades de formación de docentes universitarios en un modelo de aprender a aprender (Pág. 90)

Alejandra Méndez Zúñiga

MAGISTER DIXIT

Las reformas en educación básica (Pág. 93)

Pamela Alejandra Galindo Briceño, Claudia Melina Valencia Serrano, Xhanira Muñoz Saldaña, Isidoro Medina Vázquez y Edgar Jesús Almaraz Rodríguez

DOSSIER

Autoevaluación institucional (Pág. 97)



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

INED

Vol. 2, No. 6, enero de 2007

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Gonzalo Arreola Medina
(Universidad Pedagógica
de Durango)

Raymundo Carrasco Soto
(Universidad Juárez del
Estado de Durango y
Secretaría de Salud)

Alicia Rivera Morales
(Coordinadora Nacional de
la Asociación
Iberoamericana de
Didáctica Universitaria)

**Octavio González
Vázquez**
(Programa Estatal Niño
Creativo de la SEED)

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 socialización de los trabajos de investigación representa el punto culminante del proceso investigativo. 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. 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. Certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No, 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 128-44-07

Se tiraron 500 ejemplares en enero
de 2007



INED



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

CUATRO AÑOS DE LA REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

En enero de 2003 se publicó el primer número de la revista *Investigación Educativa Duranguense* bajo los auspicios del, entonces Director General de la Universidad Pedagógica de Durango, Maestro Gonzalo Arreola Medina.

A partir de esa fecha se han publicado, en cinco números, 30 artículos, distribuidos de la siguiente manera:

- Cinco artículos en la sección "apuntes sobre metodología de la investigación".
- 13 artículos en la sección "investigación educativa".
- Cinco artículos en la sección "magister dixit".
- Un artículo en la sección "instrumentos de investigación".
- Seis educational abstracts

Los autores que han colaborado durante este tiempo, y que gracias a ellos ha sido posible la publicación de esta revista, son:

a) Personal académico de la Universidad Pedagógica de Durango:

Arturo Barraza Macías, Miguel Navarro Rodríguez, Luís Francisco Tremillo González, Cecilia Navia Antezana, Verónica C. Ontiveros Hernández, Delia Inés Ceniceros Cázares, Alicia Josefina Aldaba Corral, María Cecilia Sánchez Gutiérrez, Dolores Gutiérrez Rico, Alejandra Méndez Zúñiga, Martha Remedios Rivas González y María Magdalena Hinojosa Romero.

b) Estudiantes y egresados de la Universidad Pedagógica de Durango:

José de Jesús Ortega Ramos, Jesús María Rodríguez Contreras, Jesús G. Navarrete Chávez, Héctor Medina Romero, Reynalda Salas Rodríguez, Misael

Jacobo Puentes González, Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar, Luz María Vergara Montelongo, Octavio Salas Rodríguez, Dora Isela Muñoz Tremillo, Manuela Luisa Ojeda Sánchez, Dyana Ávila Ramos, José Joel Flores Ocampo, Mireya Antonia Corral Díaz, Alfredo Hernández Hinojosa y Karla Saray Nevárez Leyva.

c) Autores externos: Pablo Cazau, Ma. Teresa Almader Hernández, Virginia Calderón Carreón, Verónica Palomares Adame y Beatriz E. Hernández García.

Ahora, en enero de 2007, presentamos el número seis de nuestra revista con 10 artículos que muestran el crecimiento, cuantitativo y cualitativo, que ha tenido nuestra institución en el campo de la investigación educativa.

En esta ocasión integramos un dossier que presenta el resumen de la autoevaluación institucional que se realizó en nuestra institución como principal insumo para la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional.

Nos congratulamos de seguir contando con el respaldo institucional que se ha hecho manifiesto en el apoyo absoluto que nos ha brindado la Dirección General de la Universidad Pedagógica de Durango, a cargo del Licenciado Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez, para la publicación periódica de esta revista.

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CONFIABILIDAD?

Arturo Barraza Macías

Profesor del área de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango; actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Investigación.

Bajo la denominación genérica de confiabilidad se agrupan todo un conjunto de métodos y técnicas utilizadas por los investigadores para estimar el grado de precisión con el que están midiendo sus variables; "la confiabilidad indica la consistencia del proceso de medición o de los resultados. Por lo tanto, no es correcto hablar de la confiabilidad de la una prueba o instrumento" (Bonilla, 2006; p. 1).

La consistencia, precisión o estabilidad temporal del proceso de medición suele expresarse mediante un coeficiente de confiabilidad que varía desde 0.00 a 1.00. Este coeficiente, gracias al apoyo de los programas computarizados de estadística, es relativamente fácil de obtener, sin embargo, una vez obtenido, el verdadero problema es, más allá de la obviedad de que un puntaje alto es mejor, ¿cómo valorar un coeficiente de confiabilidad?

La respuesta a esta pregunta constituye el eje central de este artículo que se divide en dos partes: en un primer momento ofrezco una serie de referentes conceptuales para situar la discusión y contextualizar adecuadamente la respuesta que se brinda en un segundo momento.

Referentes Conceptuales

Hace más de cuarenta años, Robert L. Thorndike (en Muñiz, 1998) empezaba su famoso trabajo sobre confiabilidad con estas palabras: "Cuando medimos algo, bien sea en el campo de la física, de la biología o de las ciencias sociales, esa medición contiene una cierta cantidad de error aleatorio. La cantidad de error puede ser grande o pequeña, pero está siempre presente en cierto grado" (p. 6). Sus palabras siguen vigentes en la actualidad, pues en lo esencial los problemas de la medición cambian poco, aunque los instrumentos de medida vayan y vengan.

Cuando un investigador aplica un test, una escala, un inventario o cualquier otro instrumento de medida a una persona, obtiene una cierta puntuación, que por razones obvias se denomina puntuación empírica. ¿Cómo estar seguros de que esa puntuación obtenida es la que verdaderamente le corresponde a esa persona en esa prueba? En otras palabras, ¿cuánto error afecta a esa puntuación empírica?

Responder estas preguntas es el objetivo de la confiabilidad sin embargo para algunas personas tales interrogantes parecerían

incontestables, pues, al fin y al cabo, el error cometido, sea el que sea, está diluido en la puntuación empírica y no hay manera de separarlo. Sin embargo, se han creado un conjunto de estrategias con este propósito.

En el caso de las variables psicológicas, la propuesta pionera y más fructífera para la estimación de los errores fue hecha a principios de siglo por Spearman (en Muñiz, 1998 y 2003) y se denomina hoy Modelo Lineal Clásico, dando origen a todo un enfoque general sobre los tests que suele conocerse como Teoría Clásica de los Tests (Muñiz, 2003).

La propuesta de Spearman (en Muñiz, 1998) se basa, entre otros supuestos, en la definición del concepto de tests paralelos (aquellos que miden lo mismo aunque utilizando distintos ítems). A partir de esta propuesta surgen y se desarrollan una serie de estrategias para la medición de la confiabilidad entre las que destacan:

- La correlación entre dos formas paralelas del test,
- La correlación entre dos mitades aleatorias del test corregida mediante la fórmula de Spearman-Brown, y
- La correlación entre dos aplicaciones del mismo test a una muestra de personas.

De manera simultánea a estas estrategias se desarrollaron un conjunto de fórmulas para medir la consistencia interna del test, por lo que se estableció un nuevo rubro de la confiabilidad centrada en la consistencia interna. Entre las fórmulas más conocidas tenemos el coeficiente KR20 y KR21 (Kuder y Richardson), o el popular Coeficiente Alfa de Cronbach,

Aunque existen distintas formas de evaluar la confiabilidad de la medición realizada por el instrumento, se puede afirmar que las estrategias test-retest y las de consistencia interna suelen ser las más utilizadas (Muñiz, 1996 y 2003).

La estrategia test-retest consiste en la aplicación de un mismo instrumento a una misma muestra de sujetos en al menos dos momentos diferentes. No existe un criterio único respecto de cual debe ser el lapso adecuado entre la primera y segunda aplicación. Este se establece en función de los fines del instrumento o la investigación (Muñiz, 1996).

Por su parte, las estrategias de consistencia interna permiten aplicar el instrumento tan sólo una vez. Las dos estrategias más utilizadas son la confiabilidad por mitades y el coeficiente alfa de cronbach.

a) Confiabilidad por mitades.

Una forma de evaluar la consistencia interna de un instrumento es mediante el procedimiento de dos mitades; en este caso todos los participantes responden una sola vez a la prueba. Sin embargo, se le asignan dos puntuaciones a cada participante. Para lograr esto, la prueba se divide en dos mitades. Las dos puntuaciones se pueden calcular dividiendo la prueba a la mitad dependiendo del número de ítems o se puede dividir tomando los ítems pares e impares. Se obtiene la correlación entre las dos puntuaciones resultantes y se utiliza la fórmula de Spearman-Brown para estimar la confiabilidad del instrumento completo.

Este tipo de confiabilidad es conocido como confiabilidad por mitades (Cozby, 2005), método de las mitades o splitt-half method (Briones, 2001),

método de mitades partidas o *splitt-halves* (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) o simplemente *Split-half* (Bonilla, 2006)

b) Confiabilidad en Alfa de Cronbach

El procedimiento más utilizado (Muñiz, 1996 y 2003) para evaluar la consistencia interna de un test es el coeficiente Alfa de Cronbach.

La confiabilidad en Alfa de Cronbach es una generalización de las fórmulas KR para ítems de alternativas múltiples. El Alfa de Cronbach, cuyo cálculo emplea el promedio de todas las correlaciones existentes entre los ítems del instrumento que tributan al concepto latente que se pretende medir

Valoración del coeficiente de confiabilidad

Una vez obtenido un coeficiente de confiabilidad, la pregunta obligada es ¿qué tan elevada debe ser la confiabilidad? La respuesta a esta interrogante no es sencilla y como afirma Hogan (2004) la única respuesta concluyente es "todo depende".

En concreto depende de lo que usted desee hacer con la prueba: es como preguntar "¿qué tan alta debe ser una escalera?"... todo depende: ¿necesita cambiar una bombilla que no está a su alcance o subir al techo de un edificio de tres pisos? (Pág. 112).

Si quien aplica una prueba pretende tomar decisiones sobre una persona (diagnóstico psicológico, selección de personal, licencia para ejercer una profesión, etc.) se requiere una prueba de alta confiabilidad (.90 como mínimo aceptable y .95 como la norma deseable); si en cambio el uso de la prueba es para la investigación se requiere una confiabilidad moderada (.80 se considera adecuada) (Nunnally y Bernstein, en Hogan, 2004).

Por su parte Rosenthal (en García, 2005) propone una confiabilidad mínima de .90 para tomar decisiones sobre la vida de las personas y una confiabilidad mínima de .50 para propósitos de investigación.

En esta misma línea de discusión, que tiene a los propósitos como referente para determinar el nivel de confiabilidad aceptable, Kaplan y Sacuzzo (en Hogan, 2004) señalan que la confiabilidad en el rango de .70 y .80 es lo suficientemente buena para cualquier propósito de investigación, mientras que la confiabilidad para una prueba que se utilice para tomar una decisión que influye sobre el futuro de una persona debe ser superior a .95.

Más allá de estas recomendaciones algunos autores nos ofrecen escalas completas para la valoración del coeficiente de confiabilidad.

De Vellis (en García, 2005), plantea la siguiente escala de valoración:

- Por debajo de .60 es inaceptable
- De .60 a .65 es indeseable.
- Entre .65 y .70 es mínimamente aceptable.
- De .70 a .80 es respetable.
- De .80 a .90 es muy buena

Por su parte Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004) ofrecen la siguiente escala:

- Alrededor de .90 es un nivel elevado de confiabilidad.

- La confiabilidad de .80 o superior puede ser considerada como moderada.
- Alrededor de .70 se considera baja.
- Inferior a .60 indica una confiabilidad inaceptablemente baja.

A manera de cierre

Las recomendaciones sobre el nivel de confiabilidad adecuado, en función del propósito de la prueba, y las escalas propuestas, nos ofrecen una respuesta concreta a la pregunta que originó este trabajo, sin embargo, algunos lectores seguirán preguntándose ¿cuál es la respuesta correcta?

Dejo a mis lectores la oportunidad de decidir cual de las posibles respuestas consideran más adecuada, yo por mi parte, me adhiero a la postura de Thorndike y Hagen (1978), quienes en su clásico libro "Tests y técnicas de medición en psicología y educación" consideran que la valoración de la confiabilidad de un proceso de medición debe de hacerse siempre en función de la superioridad que manifieste sobre la confiabilidad de otros procesos de medición existentes con relación a la misma variable.

En otras palabras, la confiabilidad obtenida debe ser mayor a la que se ha obtenido en otros procesos de medición que utilizan otros instrumentos para medir la misma variable.

Lista de Referencias

- Bonilla Rodríguez Víctor E. (2006), *Confiabilidad*, en el boletín informativo INEVA en acción, Vol. 2, No. 3, pp. 1-3.
- Briones Guillermo (2001), *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*, México, Trillas.
- Cozby Paul C. (2005), *Métodos de investigación del comportamiento*, México, Mc Graw Hill.
- García Cadena Cirilo H. (2006), "La medición en ciencias sociales y en la psicología", en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de René Landeros Hernández y Mónica T. González Ramírez (comp.), México, Trillas.
- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar (2006), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Hogan Thomas P. (2004), *Pruebas psicológicas*, México, El Manual Moderno.
- Muñiz José (1996). *Psicometría*. Madrid, España, Editorial Universitaria
- Muñiz José (1998), *La medición de lo psicológico*, en la revista Psicothema, Vol 10, No. 1, pp.1-21
- Muñiz José (2003), *Teoría Clásica de los Test*, Madrid, España, Ediciones Pirámide.
- Thorndike Robert L. y Hagen Elizabeth (1978), *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*, México, trillas.



Ilustración 1 La interpretación de los fenómenos J. M. L. A.

CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS Y DEMOGRÁFICAS DEL ALUMNO COMO DETERMINANTES EN EL APRENDIZAJE

Raymundo Carrasco Soto

Egresado de la Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango: actualmente se desempeña como profesor del área de postgrado de la Escuela de Enfermería de la Universidad Juárez del Estado de Durango y como médico en la Secretaría de Salud del Estado de Durango

Introducción

Hoy es un hecho, el que casi todos los profesionales concuerdan en que el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad para poder conducirse de cierta manera, la cual resulta de la práctica o de otras experiencias, sin olvidar, que este concepto excluye todo cambio temporal debido a enfermedades, fatigas o drogas.

Las raíces de lo que actualmente es el aprendizaje se extiende enormemente en el pasado y la realidad es que muchos problemas y preguntas que formulan los investigadores contemporáneos no son nuevos, sino que, únicamente, reflejan el deseo universal de la gente por entenderse, comprender a los demás y el mundo que los rodea.

Desde el punto de vista filosófico, el conocimiento es materia de la epistemología, la cual se ocupa del estudio del origen, la naturaleza, los límites y los métodos del conocimiento.

Ahora bien, en el origen del conocimiento y su relación con el medio, el racionalismo, el empirismo, la teoría de Piaget y la transdisciplina, son posiciones que juegan un papel importante en dicho origen.

El desarrollo del conocimiento, de acuerdo a Gimeno y Pérez (2000), ha dado lugar a la especialización disciplinar, de modo que el conocimiento que se considera más válido en la actualidad se encuentra en las disciplinas científicas, artísticas o filosóficas. Se supone que es un conocimiento depurado por el contraste experimental, o por el juicio reflexivo de la comunidad de científicos, artistas o filósofos. En definitiva puede considerarse un conocimiento elaborado por el debate público y la reflexión compartida de la colectividad humana

El problema principal que se plantea a este enfoque es la distinta naturaleza del conocimiento elaborado que se aloja en las disciplinas y del conocimiento incipiente que desarrolla el sujeto para interpretar y afrontar los retos de su vida cotidiana.

El conocimiento elaborado en los cuerpos teóricos de las disciplinas requiere esquemas también desarrollados de recepción en los individuos para una comprensión significativa (Ausubel, 1976; véase también Gimeno, 2000).

El alumno que carece de tales esquemas desarrollados, no puede relacionar significativamente el nuevo conocimiento con sus incipientes esquemas de comprensión, por lo que, ante la exigencia escolar de aprendizaje de los contenidos disciplinares, no puede sino incorporarlos de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria, tipo de conocimiento que es difícilmente aplicable a la práctica y, por lo mismo, fácilmente olvidable y olvidado.

A lo largo de la vida de una persona el entorno del ser humano cambia tan frecuente y radicalmente que lo aprendido ayer es cada día menos útil para la vida del mañana. De ahí la imperiosa necesidad de que los individuos de hoy hayan de aprender a manejarse ante situaciones de gran complejidad y experiencias divergentes en muchos planos.

En 1997 Scheunpflug (citado por Shunk, 1997), al referirse al fracaso de las personas que enfrentan los retos planteados por las situaciones de gran complejidad afirma que "la dotación genética del ser humano con facultades sensitivas está especializada en la percepción y resolución de problemas del entorno inmediato y, por lo tanto se ha vuelto disfuncional para la situación de hoy".

De esta manera, los esfuerzos de abstracción cognoscitiva, especialmente aquellos situados en las áreas que no sólo están enfocadas al saber acumulado, sino a aquellos que colocan en un primer plano la capacidad de pensar y reflexionar sobre uno mismo, permiten compensar los déficit de percepción sensorial y son sumamente importantes para abordar los problemas actuales de desarrollo de la sociedad global.

Ante los retos que plantea la sociedad de tipo global, se ha discutido los siguientes principios para la educación (Schuenpflug, 1997): a) *orientación hacia el problema*; b) *el aprendizaje abstracto*; c) *el soportar situaciones de inseguridad*; y d) *el cultivo del cambio de percepción*.

Los alumnos de hoy tienen que aprender que no es posible dar una definición correcta de las cosas de una sola vez. De ahí la necesidad de reorientar a la educación como un proceso y un fenómeno social inherentemente dinámico, no sólo como una actividad humana (Reyes-Lagunes, 1992).

El alumno es un activo procesador de la información que asimila y el profesor un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante.

Para provocar este proceso dialéctico de transformación el docente debe conocer el estado actual de desarrollo del alumno, cuales son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión. El nuevo material de aprendizaje solamente provocará la transformación de las creencias y pensamientos del alumno cuando logre movilizar los esquemas ya existentes de su pensamiento.

Los procesos de atención selectiva, codificación, organización significativa y transferencia de la información demuestran el activo papel

mediador del alumno en la determinación de lo que se procesa, cómo se procesa y de lo que se recuerda, se activa y se utiliza en la interpretación de la realidad, así como en la intervención sobre las nuevas situaciones, de aquí que la variable alumno se considere como un activo procesador de información.

Como se puede apreciar, los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar se desarrollan en el aula y en la escuela y también, por supuesto, en la vida extraescolar, a lo largo de un prolongado proceso de socialización, de inmersión en y de aprendizaje de la cultura de la escuela.

El reto didáctico supone que las experiencias e intercambios que se generan al desarrollar una determinada estructura de tareas académicas y relaciones sociales en el aula han de provocar no sólo el aprendizaje significativo de una cultura paralela o añadida, que el estudiante aprende sólo para resolverse con éxito ante las demandas específicas de tal ambiente, sino el aprendizaje relevante de una cultura viva, que induce a la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano del alumno.

Parece claro que el objetivo básico de toda actividad educativa es favorecer que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruya la cultura y no simplemente la adquieran.

A este respecto, se entiende por cultura al conjunto de significados y conductas compartidas, desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural. Para Geertz 1983, (citado por Carpizo, 1994), la cultura está constituida por los patrones de significados, codificados en símbolos y transmitidos históricamente, mediante los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida.

Así entendida, la cultura se construye, transmite y transforma al hilo de los conocimientos y flujos que caracterizan la vida de la comunidad a lo largo de los tiempos. Los individuos y los grupos que constituyen las nuevas generaciones apprehenden la cultura, la reproducen tanto como la transforman.

Es precisamente, en lo que a espacio se refiere, como Bowers y Flinder (1990, citados por Díaz y Hernández, 1998), defienden que la escuela debe ser considerada como un espacio de intercambio de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta. De tal manera, que el aprendizaje en la escuela debe provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local, en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por el construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que sé esta creando en la comunidad social actual.

El conocimiento y el aprendizaje son, (de acuerdo a Brown, Collins y Duguid, 1989, citados por Hernández, 1998), fundamentalmente situacionales, siendo en gran medida producto de la actividad, la cultura y el contexto, provocar en la escuela el aprendizaje relevante de los conceptos de

la cultura pública requiere un procedimiento similar al que utilizan los hombres en la vida cotidiana para aprender los oficios, los comportamientos, la utilización de herramientas, el dominio de las funciones para las que sirven tales herramientas o la emergencia de los sentimientos.

El aprender comprende la adquisición y la modificación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Exige capacidades cognitivas, lingüísticas, motoras y sociales, y que aparte de adoptar muchas formas, puede ir desde un nivel simple hasta uno más complejo.

De acuerdo a Shuell (1986, citado por Shunk, 1997), *aprender* es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. Definición que sí es examinada a fondo, se encuentran tres criterios para definir el aprendizaje.

Un primer criterio sería aquel que define el aprendizaje como el *cambio conductual o cambio en la capacidad de comportarse*. Se emplea el término aprendizaje cuando alguien se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que se hacía antes.

En lo que se refiere al acercamiento cognoscitivo, que se mencionaba con anterioridad, se puede decir que el aprendizaje es *diferencial*, es decir, es algo que no se observa directamente, sino a sus productos, incluso, en este criterio se incluye la idea de una nueva capacidad de conducirse de manera determinada porque, a menudo, la gente adquiere habilidades, conocimientos y creencias sin revelarlos en forma abierta cuando ocurre el aprendizaje. La evaluación del aprendizaje bajo este criterio se realiza en base a las expresiones verbales, las escritas y las conductas de la gente.

Un segundo criterio inherente a esta definición es que el *cambio conductual* —o la capacidad de cambiar— *perdura*.

El tercer criterio es que el aprendizaje ocurre por *práctica u otras formas de experiencia* (como el observar a los demás).

Por otro lado, es interesante saber como a lo largo de la historia del aprendizaje, se han venido desarrollando una diversidad de teorías que han, y aún, sustentan el proceso de aprendizaje. De acuerdo a Suppes, 1974, (citado por Shunk, 1996), una teoría es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno.

Como se puede observar y debido a la importancia, que estas teorías conceden a los componentes cognoscitivos y afectivos, se muestran más adecuadas para explicar las formas complejas del aprendizaje (solución de problemas algebraicos, la obtención de inferencias de los textos y la redacción de ensayos).

El mismo Suppes (1974) refiere como las teorías ofrecen marcos de trabajo para interpretar las observaciones ambientales y sirvan como puentes entre la investigación y la educación, incluso, hace mención de cómo los hallazgos de la investigación se organizan y vinculan de manera sistemática con las teorías, ya que sin éstas aquellas serían colecciones de datos desordenados, pues los investigadores y profesionales carecerían de una estructura superior en la cual afianzarse.

Es conveniente mencionar, primeramente, como Shunk (1996) establece, lo que él llama, temas fundamentales en el estudio del aprendizaje, donde uno de los temas básicos es, precisamente, el que concierne al proceso por el que el aprendizaje ocurre, es decir, como ocurre el aprendizaje; para esto, dicho autor, antes que nada presenta una distinción entre *teorías conductuales y cognoscitivas del aprendizaje*.

Las teorías conductuales, señala Shunk (1996), consideran el aprendizaje como un cambio en la tasa, la frecuencia de aparición o la forma de comportamiento (respuesta), sobre todo como función de cambios ambientales. Afirman que aprender consiste en la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas, incluso, el mismo Skinner (1953) opina que es más probable que se dé una respuesta a un estímulo en función de las consecuencias de responder: Las consecuencias reforzantes hacia lo más probable que ocurra de nuevo, mientras que las consecuencias aversivas lo vuelven menos plausible.

En lo que respecta a *las teorías cognoscitivas*, se refieren a la adquisición de conocimientos y estructuras mentales, así como al procesamiento de información y creencias. Dichas teorías consideran que el aprendizaje es el procesamiento mental de la información: su adquisición, organización, codificación, repaso, almacenamiento y recuperación de la memoria y olvido.

Es conveniente dejar claro que así como no hay una sola teoría conductual del aprendizaje, no existe una única postura cognoscitiva pues, aunque sus teóricos comparten la opinión sobre la importancia que tienen los procesos mentales en el aprendizaje, no concuerdan en cuáles de ellos son importantes.

De esta manera, respecto al aprendizaje, se puede decir que si bien es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino que se sitúa a sí mismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida.

Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la medición de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros", son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula.

Por otro lado y en lo que se refiere a las otras variables como es el estrato sociodemográfico de los estudiantes de nivel medio superior, nos remite a una exploración empírica que permite situar a los sujetos de investigación en su contexto socioeconómico y religioso, y poder derivar de esta manera, la incidencia que dicho contexto pudiera tener sobre el aprendizaje.

Pregunta de investigación, justificación, objetivos e hipótesis

El indagar el estrato económico de los alumnos así como sus características demográficas, como son: la religiosa, estado civil, edad, género, entre otras más, nos remite a indagar en cuanto estas variables participan en la obtención de saberes en los alumnos del nivel educativo

medio superior, aparte de que nos permite situar a estos sujetos de investigación en su contexto socioeconómico, y de aquí poder derivar la incidencia que dicho contexto pudiera tener en el proceso de aprendizaje.

La identificación de la influencia de las variables socioeconómicas y demográficas, permitirá determinar la relación que pueda o no existir entre aprendizaje y dichas variables, de tal manera, que tomando en cuenta todos estos tópicos, en la presente investigación se toma como interrogante: ¿en que medida las condiciones socioeconómicas y demográficas del alumno influyen en su aprendizaje?.

En este trabajo se intenta establecer hasta que punto, realmente, las condiciones socioeconómicas y demográficas intervienen en la obtención de aprendizajes dentro del contexto en que se desenvuelven los estudiantes de nivel medio superior, así como en lo que respecta al contexto familiar como: la escolaridad de padres, tipo de familia, ocupación de padres, su origen, su hábitat actual, etc., de tal modo que dichos hallazgos pudieran servir de apoyo a los profesionales que imparten alguna asignatura frente a estudiantes de educación media superior, aspectos, todos, que justifican la ejecución de esta investigación en toda su amplitud, es decir, el presente trabajo de investigación está orientado a indagar y a identificar la situación socioeconómica y demográfica que actualmente tiene el alumno de educación media superior y hasta donde, dicha situación interviene en el aprendizaje de los alumnos de tercer semestre de la Escuela Preparatoria Diurna (EPD) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).

Objetivo general: Determinar el grado de influencia de las condiciones socioeconómicas y demográficas del alumno en su aprendizaje.

Hipótesis: *Hipótesis nula:* las condiciones socioeconómicas y demográficas no influyen en el aprendizaje de los alumnos de nivel medio superior. (Hipótesis que a la hora del análisis, el lector, la encontrará desglosada por cada una de las condiciones sociodemográficas. *Hipótesis alterna:* las condiciones socioeconómicas y demográficas influyen en el aprendizaje de los alumnos de nivel medio superior.

Metodología

Diseño de estudio. Transversal y correlacional. **Universo de estudio:** estudiantes del nivel medio superior. **Población de estudio:** la población de estudio comprende estudiantes de ambos sexos, de la Escuela Preparatoria Diurna (EPD) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) y que cursan el tercer semestre. **Criterios de inclusión:** Estudiantes adolescentes de nivel medio superior, que acepten participar voluntariamente en el estudio, Estudiantes dentro del rango de 14-19 años de edad. **Criterios de exclusión:** Estudiantes con dificultades físicas o mentales que les impidan responder a preguntas y/o cuestionarios necesarios.

Tamaño de muestra: El número total de alumnos que actualmente estudian en la EPD es de 1338, de los cuales 418 cursan el tercer semestre, distribuidos en diez grupos, los cuales van desde el grupo "A" hasta el grupo

“J”. De acuerdo a esta cantidad de alumnos se procedió al cálculo del tamaño de la muestra para lo cual se utilizó el paquete estadístico stats v.2.

Procedimiento: el estudio se realizó de la siguiente manera, primeramente se escogió de forma aleatoria la escuela de nivel medio superior donde se llevaría a cabo esta investigación, una vez seleccionado dicho plantel educativo se eligió a la población de estudio también aleatorizadamente, es decir, de todos los grupos de tercer semestre se escogió el número de estudiantes que correspondió al tamaño de la muestra.

Elaboración de instrumentos: Para la indagación y recolección de los datos requeridos para este estudio se elaboraron dos instrumentos: uno para la indagación del estrato socioeconómico y demográfico, y otro para saber el grado de aprovechamiento en los alumnos de tercer semestre de nivel medio superior.

En lo que respecta al primer instrumento, condiciones socioeconómicas y demográficas, se tomó como modelo el de Mario Bronfman y et al (1988), “La medición de la desigualdad: una estrategia metodológica, análisis de las características socioeconómicas de la muestra” instrumento al que en este trabajo ya no se sometió a ninguna prueba de validación así como tampoco a prueba piloto alguna, pues, es un instrumento que en trabajos de investigación anteriores se utilizó donde el grupo poblacional (estudiantes de nivel medio superior) fue el mismo y en esta Ciudad de Durango.

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación, donde el significado de validez fue, el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.

Por otra parte, y en cuanto a la medición del aprendizaje se refiere, se recurrió al tipo de prueba de aprovechamiento. Existen dos tipos de pruebas de aprovechamiento: las estandarizadas y las creadas por el investigador.

En el presente caso se optó por utilizar la prueba creada por el investigador, ya que en este trabajo se requiere hacer un diseño más específico, aparte, de que el tamaño de la muestra no es de gran volumen. Los reactivos de aprovechamiento que se utilizaron fueron de opción múltiple, ya que se consideró que eran los ideales para evaluar el conocimiento que cada uno de los estudiantes tienen sobre el contenido específico de las asignaturas correspondientes al cuarto semestre de la EPD.

Es necesario mencionar, que los reactivos que se formularon en un principio fueron sometidos, a lo que Salkind (1999) llama análisis de reactivos, el cuál genera dos índices de ese tipo: el nivel de dificultad y el nivel de discriminación, herramientas suficientes que permiten apreciar el valor de un reactivo, así como determinar si conviene mantenerlo en la reserva de reactivos, modificarlo o desecharlo, sin olvidar, también, que dichas herramientas son complementarias para la efectividad de un reactivo individual.

Así pues, los dos modelos que los psicométricos usan para la medición son: el índice de dificultad y el índice de discriminación, para lo cuál y con el fin de calcular dichos índices se cuenta con su respectiva fórmula. El índice de dificultad no es más que la proporción de examinados que contestaron correctamente el reactivo: fórmula:

$$D = \frac{NCh + NCl}{T}$$

Donde: D = nivel de dificultad; NCh = número de personas del grupo alto que contestó el reactivo correctamente; NCl = número de personas del grupo bajo que contestó correctamente el reactivo; T = total de personas en los grupos alto y bajo

El índice de discriminación no es otra cosa que la fracción de los examinados del grupo alto que contestaron correctamente el reactivo menos la fracción del grupo bajo que contestó el reactivo correctamente. El valor de dicho índice puede variar de -1.0 a +1.0.

La formula es:

$$d = \frac{NCh - NCl}{(.5) T}$$

Donde: D = nivel de discriminación; NCh = número de personas del grupo alto que contestó el reactivo correctamente; NCl = número de personas pertenecientes al grupo bajo que contestó correctamente el reactivo; T = total de personas en los dos grupos.

Como se puede apreciar, en los párrafos anteriores se hace mención a dos grupos: grupo alto y grupo bajo, estos grupos surgen de que, y de acuerdo a Salkind (1999), en el análisis de datos, refiere cómo primeramente es necesario, una vez obtenidos los cuestionarios contestados, ordenarlos de acuerdo a la calificación y en un orden descendente, es decir, de mayor a menor, con la calificación más alta a la cabeza; luego, se considera como grupo alto el 27 por ciento superior de los puntajes, mientras que otro 27 por ciento inferior de los puntajes queda como grupo bajo, en este caso el 27 por ciento del grupo alto correspondió a 17 cuestionarios y por lo tanto también al grupo bajo.

De acuerdo al mismo autor, el 27 por ciento, es la cantidad que maximiza la discriminación entre los dos grupos y sí se tiene presente, que lo que se busca es calcular los índices de dificultad y discriminación, lo que se tiene que hacer es contrastar los grupos de estudiantes que obtienen buenos resultados y los que obtienen malos resultados.

Plan de análisis: una vez obtenida la información fue necesario ordenar, clasificar y agrupar los resultados de cada medición, en función de criterios pertinentes al objeto de investigación. El paquete estadístico que se utilizó en este estudio es el Statistical Packag Ford Social Science once (SPSS 11). Así como el stats en su versión dos (stats 2). *Consideraciones éticas:* salvo el estrés psicológico que se sufre al contestar un cuestionario, no hay más daños que se puedan realizar. Respeto de la vida privada garantizando el carácter confidencial de la participación del sujeto. Se garantiza el derecho sobre decidir su participación en el estudio.

Resultados

a) Resultados del cuestionario aplicado

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación, se encuentran agrupados en cuadros enumerados de acuerdo al orden como se va desarrollando dicho trabajo, de tal forma, que el análisis se realiza en el mismo orden de los cuadros, los cuales se encuentran en la sección correspondiente a anexos. En este artículo sólo aparecerán algunos de ellos, sin que esto signifique, que sean los más importantes que el resto de resultados, pero sí para que el lector se dé cuenta de cómo se llevo a cabo esta investigación.

De esta manera y con relación al cuadro número uno, se aprecia como su contenido es sobre la edad y sexo de la población estudiada. Se puede ver cómo la mayoría de la población estudiantil pertenece al sexo femenino ya que los resultados arrojan que un 62.9 por ciento (39) son de dicho sexo y sólo un 37.1 por ciento (23) son de sexo masculino.

En cuanto a la edad se refiere, la mayoría de los sujetos de estudio están dentro del rango de 16 a 17 años de edad, con un 82.3 por ciento (51), mientras que un 17.57 por ciento (11) están entre los 18 a 19 años.

El cuadro número tres contiene los datos referente a religión y sexo, cuadro en el se observa cómo un 80.6 por ciento (50) se declaran como católicos, dentro de los que un 54.8 por ciento (34) son del sexo femenino y 25.8 por ciento (16) son de sexo masculino; otra religión a la que refieren pertenecer cuatro alumnos (6.5 por ciento), es la de Testigos de Jehová en la que no se aprecia un predominio de sexo, ya que los resultados fueron de 2 por cada uno de los sexos. Es conveniente mencionar que en esta pregunta el total de los cuestionarios contestados fue de tan sólo 54.

El cuadro número cinco contiene los datos correspondientes a la pregunta; ¿en que utilizas el tiempo libre?, pregunta que da como resultado, que de un total de 59 alumnos que contestaron dicha pregunta, un 29 por ciento (18) respondieron que su tiempo libre lo utilizan en salir con amigos; el segundo lugar sobre la ocupación del tiempo libre lo ocupa el ver la televisión, con un 24.2 por ciento (15) del total de la muestra. Llama la atención como la actividad de "leer", en el tiempo libre de los estudiantes ocupa el penúltimo lugar con un total de ocho alumnos (12.9 %), superado solamente por el rubro de "otro" con un porcentaje de 8.1(5). Esta pregunta no fue contestada por tres alumnos (4.8 %).

En lo que respecta al material de que está hecha la casa del tamaño muestral de alumnos de la EPD, se encuentra que un 85.5 por ciento (53) es construcción de ladrillo, y correspondiendo tan solo a un 4.8 por ciento (3) al material de bloque de cemento. Ver cuadro número 13.

El cuadro número 17, contiene los datos que nos hacen saber como obtienen el agua potable para sus hogares, cuadro en el que puede apreciar que: un 56.4 por ciento (35), la toma del líquido vital es intradomiciliaria; un 16.1 por ciento (10) tiene agua potable dentro del terreno o vecindario y es interesante hacer notar que un 21.0 por ciento (13) tienen el suministro de este líquido por medio de un hidrante público.

A la pregunta de, tiene refrigerador, se encontró que un 93.6 por ciento (59) afirman dicho ítem mientras que de un total de 60 cuestionarios

contestados en forma completa, 1.6 por ciento (1) refiere no contar en su casa con un refrigerador. Estos datos se pueden ver en el cuadro número 19 de la sección de anexos.

El cuadro número 20, contiene los datos referente a si los estudiantes tienen en su casa televisión o no. En una frecuencia de 58 alumnos (93.6 %) refieren si contar con televisión y uno (| 1.6%) refieren no contar con dicho aparato.

b) Resultados de calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas

A continuación se describen los resultados obtenidos de una sola de las disciplinas que cursan los alumnos correspondientes al tercer semestre de la EPD, de la UJED. Las calificaciones van desde cero hasta diez y los cuadros correspondientes a dichos resultados aparecen con la numeración progresiva y continúa a los cuadros antes mencionados, es decir, el cuadro número 23 corresponde a la materia de Ciencias Sociales (CS), el cuadro número 24 corresponde al materia de Matemáticas (Mate) y así sucesivamente.

Como ya se mencionó, el cuadro núm. 23 contiene los resultados de la evaluación correspondiente a la asignatura de CS. En esta asignatura se aplicaron cuatro reactivos.

En el análisis de dicho cuadro se puede apreciar que las frecuencias más elevadas están en las calificaciones de 2.5 y 5.0 con un 32.3 por ciento (20) en cada una de ellas, mientras que un 9.7 por ciento (6) de alumnos obtuvieron la calificación de cero (0.0). En lo que respecta al número de alumnos con calificación aprobatoria (por decirlo de esta manera) existe un total de 16 (25.7 %) con calificación entre 7.5 (11 alumnos) y 10 (5 alumnos).

Un análisis más minucioso de estos datos es el hecho de que el índice de reprobados es mayor, ya que dentro de este concepto existen 46 alumnos (74.2 %), mientras que en el rubro de aprobados son sólo 16 estudiantes (25.8 %), de un total de 62 exámenes aplicados.

c) Coeficiente de correlación de Pearson entre asignaturas

En esta sección se expone el análisis de la correlación existente entre las asignaturas correspondientes al tercer semestre de la EPD, para lo cual se inicia con un breve preámbulo al respecto: la investigación correlacional describe la relación lineal entre dos o más variables sin tratar en lo absoluto de atribuir a una de las variables, el efecto observado en otra de las variables. El coeficiente de correlación viene a ser un índice numérico el cual refleja la relación entre dos variables, y cómo ya se mencionó con anterioridad, su valor puede ir de -1.0 a $+1.0$.

La forma como se calculó el coeficiente de correlación de Pearson mejor conocida como r de Pearson, que de acuerdo a Hernández Sampieri y et al (1999), es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón, de ahí que su símbolo sea, precisamente, " r ". El calculo de dicha correlación fue a través del paquete estadístico SPSS 11, y cuyos valores se encuentran agrupados en la parte de anexos (cuadro núm.29).

Ahora bien, y como ya se mencionó, aquí se calculó la *r* de Pearson por medio del SPSS 11, donde se dice que el coeficiente es significativo cuando su valor es igual o menor al nivel de 0.05 ó 0.01 (95 por ciento de nivel de confianza y 99 respectivamente), que es el criterio que en este trabajo se siguió para saber si existe correlación entre las diferentes materias del tercer semestre de educación media superior.

En la relación de ciencias sociales (CS) con el resto de las materias, se puede apreciar que no existe una relación significativa entre la materia de CS y las otras asignaturas, ya que los valores que se aprecian en el cuadro número 29 todos rebasan el valor de 0.05.

Por otra parte se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables edad y nivel socioeconómico con todas y cada una de las asignaturas. Cuadro número 30.

Se considera necesario mencionar que en cuanto a lo económico, se establecieron tres niveles, los cuales se fundamentaron en los resultados del cuestionario socioeconómico y demográfico: nivel bajo, nivel regular, y nivel alto, a los que correspondieron el siguiente número de alumnos: en el bajo, un alumno; en el regular, doce y en el nivel alto, cuarenta y ocho estudiantes del total de sujetos que contestaron el cuestionario (61).

La hipótesis nula en cuanto a la variable edad, se formuló de la siguiente manera.

Ho: la edad no es factor determinante para el aprendizaje de las materias que cursa el alumno de tercer semestre en la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED.

Por los resultados que se pueden apreciar en la tabla número 30, sí existe una correlación entre la edad y la materia de matemáticas, ya que el valor que resultó es de 0.018; lo mismo se aprecia en lo que se refiere a la relación de las materias de taller lectura y redacción y ecología, pues el valor es de 0.05 y 0.013, respectivamente, es decir, los tres valores son igual y menores a 0.05 (95 por ciento de nivel de confianza y 0.5 de probabilidad de error).

De esta manera, y en atención a los resultados mencionados en el párrafo anterior, se da por hecho el rechazo de la hipótesis nula para las materias de matemáticas, taller de lectura y redacción y ecología.

En lo que respecta a la variable socioeconómica, la hipótesis nula que se formuló fue:

Ho. El nivel socioeconómico de los estudiantes de la EPD, no es factor determinante para el aprendizaje de las materias que cursan dichos estudiantes en el tercer semestre de nivel medio superior.

Dicha hipótesis, sólo fue rechazada en la correlación de la variable socioeconómica con la disciplina de ciencias sociales, cuyo valor fue de 0.045, por lo cual se acepta la hipótesis alternativa, mientras que la correlación con el resto de las materias, la hipótesis nula no se puede rechazar, ya que los valores del coeficiente de correlación son superiores a 0.05.

Otro cuadro que se presenta en la sección de anexos es el que contiene los datos agrupados y calculados por medio de la Chi cuadrada (X^2),

correspondientes al cruce de tablas de las variables género, condición civil y religión con cada una de las asignaturas que se cursan en el tercer semestre.

El cuadro número 31 y que corresponde a los resultados de la existencia de significancia o no, entre las variables antes mencionadas, en el se muestra en sentido vertical las variables de género, condición civil y religión, mientras que en línea horizontal se encuentran las asignaturas; dicho cuadro contiene a la vez, los valores calculados de las respectivas relaciones, así como también el valor encontrado en la tabla de distribución de X^2 en el nivel de confianza de 0.05, con sus respectivos grados de libertad $-GL = (r-1)(c-1)-$ (estos no aparecen en el cuadro), todos los valores, y como se ha venido mencionando a lo largo del trabajo, se calcularon por medio del SPSS 11.

Así pues, en lo que respecta al sexo y su relación con las asignaturas, se observa que los valores calculados no rebasan ni son iguales a los valores encontrados en la tabla de distribución de X^2 . la hipótesis de la relación entre dichas variables es:

Ho: no existe una relación entre el sexo de los estudiantes y el aprendizaje de las diferentes materias que se cursan en el tercer semestre de nivel medio superior.

De esta manera, y si se está mencionando, que los valores encontrados de X^2 no son iguales ni superan a los valores de distribución de la tabla, se puede decir que la relación entre las diferentes variables no es significativa y por lo tanto no se puede rechazar la hipótesis nula.

Conclusiones

En atención al objetivo general de este trabajo de investigación y en lo que respecta a las condiciones socioeconómicas, como determinantes en el aprendizaje del estudiante de nivel medio superior, se puede decir, antes de dar las conclusiones, que en cuanto a esta variable se refiere, en el presente trabajo se establecieron tres niveles, los cuales, como ya se mencionó, se agruparon sobre la base de los resultados obtenidos a través del instrumento correspondiente: nivel bajo, nivel regular y nivel alto, con uno, doce y cuarenta y ocho alumnos respectivamente.

Ahora bien, si se recuerda, las calificaciones obtenidas por los alumnos, que quedaron dentro del rango de calificaciones que van de 0.0 a 5.0, es un 75 por ciento (48), mientras que los que sacaron calificación de 6.0 a 10.0 corresponden tan sólo a un 25 por ciento. Resultados que corresponden a la asignatura de ciencias sociales; se hace mención de dicha materia, sólo por mencionar un ejemplo, pues casi en todas las disciplinas se observan resultados similares.

De esta misma forma, y volviendo a lo socioeconómico se aprecia que un 93.7 por ciento (60) de los alumnos viven en un nivel socioeconómico que va del regular al alto, mientras que un 6.3 (1) por ciento queda en el nivel bajo.

Así pues, y basándose en los datos antes mencionados, la hipótesis nula (Ho) que se planteó para dicho objetivo se acepta, sin embargo, y es de llamar la atención, que dicha hipótesis sólo es rechazada para la materia de ciencias

sociales ya que el coeficiente de correlación de Pearson da un valor de 0.045, mientras que para el resto de las materias ningún valor de r es inferior o igual a 0.05, por lo que dicha hipótesis, como ya se mencionó, se acepta, es decir, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes de la EPD, no son factores determinantes para el aprendizaje de las materias de matemáticas, ecología, taller de lectura y redacción, física y computación.

En lo que respecta a las condiciones demográficas, vale la pena recordar que la correlación de estas variables con cada una de las asignaturas se realizó por medio del cálculo de Chi cuadrada (X^2) y así poder buscar la significancia que pudiera existir en la correlación de estos dos tipos de variables.

Las conclusiones que del cruce de tablas de las variables género, estado civil y religión con todas y cada una de las calificaciones de las asignaturas son: a pesar de que la población objeto de estudio es de predominio femenino (69.2 %, 36 alumnos), a pesar de que el 95.08 por ciento de dicha población es de condición civil, soltera y de que un 92.9 por ciento (50) se declara ser católicos, los valores calculados de dichas correlaciones, ninguna rebasa o iguala a los valores encontrados en la tabla de distribución de Chi cuadrada, por lo que la hipótesis nula planteada para dicho ámbito no se rechaza, es decir, ni el sexo, ni el estado civil, ni la religión influyen en el aprendizaje del alumno que cursa el tercer semestre de educación media superior.

Por otro lado, en lo que se refiere a la Ho. La edad no es un factor determinante para el aprendizaje de las materias que cursa el alumno de tercer semestre de la EPD de la UJED, y con el fin de investigar la existencia o no de correlación entre las variables edad y calificaciones de las diferentes materias, se optó por calcular el coeficiente de correlación de Pearson, valores que llevan a concluir que la Ho es rechazada para las materias de matemáticas (0.018), taller de lectura y redacción (0.05) y ecología (0.013).

Como se puede apreciar, los valores antes mencionados, no indican otra cosa más que la variable demográfica, edad, si influye en el aprendizaje del alumno para dichas materias.

Por último, en el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson entre asignaturas fue negativo, es decir, no existe ninguna influencia de una materia con alguna otra.

Es interesante señalar la probabilidad de que, los resultados de este estudio, pudieran servir como antecedente para ulteriores investigaciones y sobre todo es necesario concluir como los mitos de que las condiciones socioeconómicas y demográficas son determinantes en el aprendizaje, se dan por eliminados, ya que, sí bien no para todas las asignaturas del tercer semestre del nivel educacional medio superior, sí para la mayoría de dichas materias.

Anexos

Cuadro Núm. 1
Edad y sexo

Edad	Masculino	Femenino	Total
------	-----------	----------	-------

	Número	%	Número	%	Número	%
16 -17	15	24.2	36	58.1	51	82.3
18 - 19	8	12.9	3	4.8	11	17.7
Total	23	37.1	39	62.9	62	100

Cuadro Núm. 3
Religión declarada y sexo

Religión	Masculino		Femenino		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Católica	16	25.8	34	54.8	50	80.6
Testigo de Jehová	2	3.2	2	3.2	4	6.5
No contestaron	8	12.9	0	0	8	12.9
Total	26	41.9	36	58.1	62	100

Cuadro Núm. 5
Uso de tiempo libre y sexo

Tiempo libre	Masculino		Femenino		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Leer	0	0	8	12.9	8	12.9
Practicar deporte	8	12.9	5	8.1	13	21.0
Salir con amigos	5	8.1	13	21	18	29.0
Ver TV	8	12.9	7	11.3	15	24.2
Otros	1	1.6	4	6.5	5	8.1
No contestaron	3	4.8	0	0	3	4.8
Total	25	40.3	37	59.7	62	100

Cuadro núm. 13
Material de la casa

material	Número	Por ciento
Ladrillo	53	85.5
Bloque de cemento	3	4.8
No contestaron	6	9.7
Total	62	100

Cuadro núm. 17
Agua potable

Localización	Número	Por ciento
Intradomiciliaria	35	56.4
Dentro del vecindario o terreno	10	16.1
Hidrante publico	13	21.0
No contestaron	4	6.5
total	62	100

Cuadro núm. 19

Tiene refrigerador en casa

Respuesta	Número	Por ciento
Si	59	95.2
No	1	1.6
No contestaron	2	3.2
total	62	100

Cuadro núm. 20**Tiene televisión en casa**

Respuesta	Número	Por ciento
Si	58	93.6
No	1	1.6
No contestaron	3	4.8
total	62	100

Calificaciones por asignatura**Cuadro Núm. 23****CIENCIAS SOCIALES**

Calificación	Frecuencia	Por ciento
.00	6	9.7
2.50	20	32.3
5.00	20	32.3
7.50	11	17.7
10.00	5	8.0
Total	62	100

Cuadro Núm. 29**Coefficiente de correlación de Pearson entre asignaturas**

n = 62

	CS	MAT	TLR	ECO	FIS	COMP
CS	1	.280	.280	.100	.093	.153
MAT	.280	1	.348	.238	.273	.317
TLR	.280	.348	1	.353	.370	.373
ECO	.100	.238	.353	1	.451	.230
FIS	.093	.273	.370	.451	1	.206
COMP	.153	.317	.373	.230	.206	1

Cuadro Núm. 30

Coefficiente de correlación de Pearson (r de Pearson), por edad, condiciones socioeconómicas y valores de las asignaturas. EPD. 2004.

Variable	Asignatura					
	Ciencias sociales	Matemáticas	Taller lect. redacción	Ecología	Física	Computación
Edad	-.081	<u>.018</u>	<u>.05</u>	<u>.013</u>	-.172	.179
Nivel socio económico	<u>.045</u>	.069	.302	-.147	.094	.065

Cuadro Núm. 31

Chi cuadrada por condiciones socioeconómicas y demográficas en relación con las asignaturas. 2004

Variables	Asignaturas											
	Ciencias sociales		Ecología		Física		Matemáticas		Taller L. Redacción		Computación	
	Enco	Tabla	Enco	Tabla	Enco	Tabla	Enco	Tabla	Enco	Tabla	Enco	Tabla
Socioeco	6.74	15.50	19,09	18.30	9.92	21.02	7.42	21.02	13.19	18.30	4.78	15.50
Edad	3.47	9.48	2.16	11.07	7.80	12.59	9.31	12.59	1.09	11.07	8.57	9.48
Género	.999	9.48	5.42	11.07	4.04	12.59	3.74	12.59	2.28	11.07	.892	9.48
Edo. Civil	6.59	15.50	5.96	18.30	6.14	21.01	5.13	21.02	6.46	18.30	11.04	15.50
Religión	1.15	9.48	2.61	9.48	1.90	12.59	3.39	12.59	5.51	11.07	2.39	9.48

Lista de referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2001), *Historia de la Pedagogía*, México, ed. Fondo de la Cultura Económica.
- Adel Charara, Elías (2000), *La familia*, en Revista Educativa para la Salud, año 4, num. 40.
- Ausubel, D. y et al. (1983), *Psicología Educativa*, México, ed. Trillas.
- Bandura Albert. 1983, *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*, Madrid, España, ed. Alianza Universidad.
- Beguet Bernardo y et al. *Revista científica (Evalu-Acción) de la Dirección de Evaluación de la Secretaria General de la Universidad del salvador – USAL*. Año1, Número 1, octubre 2001.
- Bronfman, Mario. *et al.*,1988, "La medición de la desigualdad" (una estrategia metodologica, análisis de las características socioeconómicas de la muestra): *archivos de investigación medica (México)*, Vol. 19, num. 4.
- Bruce, Judith. *et al.* 1998, *La Familia en la Mira* (nuevas perspectivas sobre madres, padres e hijos), Nueva York, EE.UU. ed. Population Council/INOPAL III.
- Bruner, Jerome. 1986, *Acción, pensamiento y Lenguaje*, compilador José Luis Linaza, México, ed. Alianza Psicológica.

- Carpizo, Jorge. *et al.* 1994, *Antología de la sexualidad humana*, México, ed. Miguel Ángel Porrua.
- Carrizo Barrera, Héctor. *et al.* 1982, *La educación de la sexualidad humana (familia y sexualidad)*, ed. Consejo Nacional de Población: México; 348 pp.
- Cosío Pascal, Adriana. *et al.*, julio-agosto-septiembre 1987, "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior", *Rev. Perfiles Educativos*; México. Num. 37.
- Covarrubias Villa, Francisco, 1995, *Las herramientas de la razón (la teorización potenciadora intencional de procesos sociales)*, México, ed. Litográfica Maluan S.A.
- Covarrubias Villa, Francisco. 1995, *La teorización de procesos histórico-sociales (volición, ontología y cognición científica)*, México, ed. Litográfica Maluan S.A.
- Dávila, S. (1999). *El papel del docente en la calidad educativa*. <http://www.nalejandria.com/akademeia/sdavila/docecal.html>
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, 1998. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, ed. McGRAW-HILL interamericana editores, S. A. de C. V.
- Delval, Juan. *El desarrollo humano*, México, ed. Siglo veintiuno.
- Fajnzylber, F. (1992). Educación y equidad para la transformación productiva. *Revista de la CEPAL*, 47, 1-19
- Ferreiro Gravié, Ramón, N. D., *Onteagui (el que acompaña)*. Universidad la Salle. Ulsa.edu.mx
- Gimeno sacristán, j y Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*: Madrid, España, Ed. Morata, S. L.
- Ginsburg, Herbert y Sylvia Oppen. 1977. *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*, México, ed. Prentice-hall hispanoamericana, S. A.
- Gisper, Carlos. N. D., *Enciclopedia de la psicología (la adolescencia)*, Barcelona, España, ed. océano, S.A.
- González, L. D., Valenzuela, M. E., Miranda, J., Valenzuela, O. y Miranda, M. (2001). *Habilidades y Estrategias de Estudio: Talleres de Aprender a Aprender*, 3ª edición (267 páginas). ISBN 970-689-056-4. Hermosillo: Editorial UniSon.
- Good, Thomas y Brophy, Jene, 1988, *Enseñanza y Aprendizaje Escolar: Psicología Educativa*, ed. McGraun Hill. Argentina.
- Hessen, J. 2001, *Teoría del conocimiento*, México, ed. Editores Unidos.
- Hernández Sampieri, Roberto y et al., 1999, *Metodología de la investigación*, México, ed. McGraw-hill interamericana editores, S. A. De C. V.
- Hernández Rojas, Gerardo. 1991, *Paradigma de la Psicología Educativa*, México, ed. ICCO/OED/PROMESUP.
- Horrocks, Jhon E. 1999 (7), *Psicología de la adolescencia*, México, ed. Trillas, S.A. de C.V.
- Ibáñez Brambila, Berenice. 2001, *Manual para la elaboración de tesis*, México, ed. Trillas, S. A. De C. V.
- Mckinney, John Paul, *et al.* 1998, *Psicología del desarrollo (edad adolescente)* ed. México, El manual moderno, S. A. de C. V.

- Méndez Ramírez, Ignacio, et al. 1993, *El protocolo de investigación*. México, ed. Trillas, S. A. de C. V.
- Mignone, E. (1994). *Calidad y evaluación en la universidad. En: Universidad y Evaluación*. El estado del debate. Buenos Aires: Aique Press.
- Mollis, M. (1994). *Crisis, calidad y evaluación en las universidades. Temas para el debate*. En: Universidad y Evaluación. El estado del debate. Buenos Aires: Aique Press.
- Mota Enciso, Flavio. N. D. *El maestro y la calidad educativa*. ed. Revista academia, Universidad Autónoma de Guadalajara; Guadalajara Jalisco, México. www.uag.mx
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid, España: Alianza.
- Piaget, Jean. 1997, *Biología y conocimiento*, ed. Madrid, España, Siglo XXI editores S.A. de C.V.
- Piaget. J. 1999. *De la Pedagogía*, ed. México, Paidós Educador.
- Pick De Weiss, Susan. 1993, *Planeando tu vida*, México, col. Manuales planeta, ed. Metropolitana, S. A. de C. V.
- Reyes-Lagunes, I. (1992). *Evaluación educativa: una revisión*, Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 5, 192-206.
- Rubio Oca, Julio. et al., 1997, *El conocimiento*, (lecturas básicas III), ed. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco: México.
- Salkind, Neil J. 1997, *Métodos de Investigación*, México, ed. Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Satir, Virginia. 1991, *Nuevas Relaciones Humanas en el núcleo Familiar*, México, ed. Pax.
- Seibold, Jorge R. Mayo-agosto 2002, "¿equidad en la educación?". Revista Iberoamericana, ed. Organización de estados iberoamericanos. Número 23.
- Shunk, Dale H. 1997, *Teorías del aprendizaje*, México, ed. Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Tedesco, J. (1985). *Calidad y democracia en Educación Superior*. Documento del CRESALC, Unesco.
- Viniegra Velásquez, Leonardo. 1999, *Hacia otra concepción del currículo*. (Un camino alternativo para la formación de investigadores), Ed. Leonardo Viniegra: México.
- Woolfolk, Anita E. 1996, *Psicología educativa*, México, ed. Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.

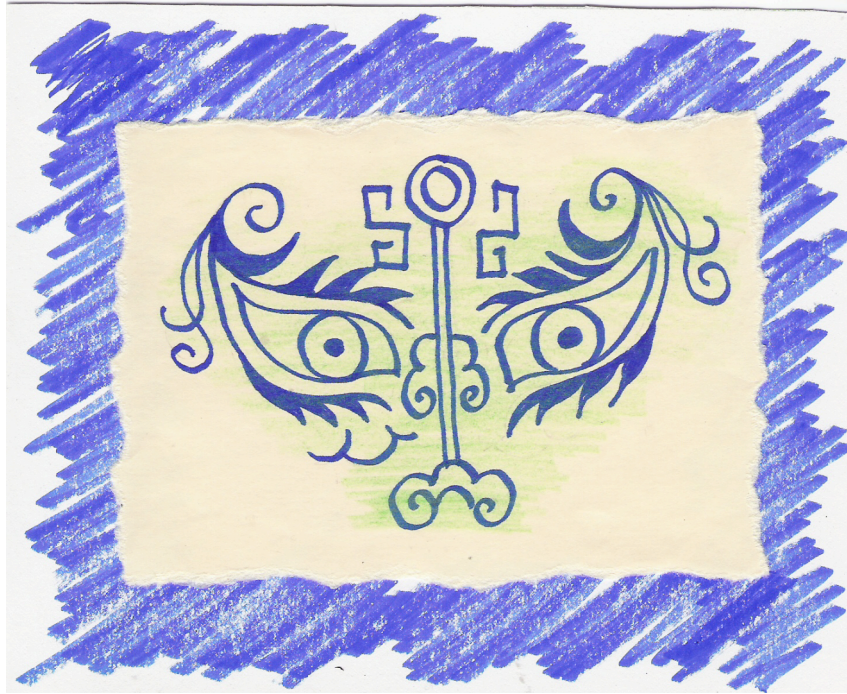


Ilustración 2 La investigación requiere de una observación J. M. L. A.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA PREESCOLAR MEXICANA. DIMENSIÓN HISTORIOGRÁFICA.

Martha Remedios Rivas González

Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango.

Introducción

Muchos temas son hoy de interés y preocupación de un sin número de educadores y educadoras, la función del juego en el desarrollo de competencias, la evaluación del aprendizaje y las competencias de las y los niños preescolares, las metodologías o modalidades para el desarrollo de competencias, el aprendizaje de la lectura y la escritura, etc.

La lectoescritura, como generalmente se nombra el lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar se ha colocado hasta el día de hoy en el centro de la discusión académica, pero también hace evidente la incertidumbre la que se ubican un sin número de educadoras y educadores. Incertidumbre sobre su intervención pedagógica en este campo.

El presente escrito recupera de los discursos de educadoras y educadores una preocupación cuyo origen data de la década de los ochentas, cuando el cambio curricular (1981) introdujo a nuestro país la psicología genética en el nivel de educación preescolar y la lectura y la escritura pasaron a ser objetos de conocimiento conceptualmente distintos de las nociones que las consideraban aprendizajes previos, producto de las sensopercepciones y/o resultado de la maduración psicomotriz y la coordinación ojo mano.

Nace la discusión sobre si el aprendizaje de la lectoescritura es anticipación a la escolaridad obligatoria y/o como preescritura y prelectura.

Según Selmi, L., y Turrini, A (1992: 79) lo anterior derivó en planteamientos didácticos de carácter milagroso y con poca pertinencia y factibilidad... "que colocaban el uso del lenguaje lejos del servicio de los niños y les impedía insertarse en una interacción social rica y significativa... reducción a aprendizaje de técnicas específicas que no se tradujeron en aprendizaje efectivo... Es decir, un precoz escolarización capaz de bloquear la potencialidad de los niños y las niñas...y que olvida que la función del lenguaje oral y escrito son la inserción en la cultura y la organización del conocimiento".

Para el profesorado de educación infantil no es inédito que la reforma curricular de hace dos décadas y media (1981) constituyó un hito en las propuestas curriculares de la educación preescolar en nuestro país, con ésta se origina una pregunta que hasta la fecha coloca en la incertidumbre la intervención pedagógica de muchas y muchos educadores, la pregunta aun no resuelta: *¿se debe enseñar o no a leer y escribir a las niñas y los niños preescolares?*

Emilia Ferreiro (2002:119 Y 122) opina que esta "...es una pregunta mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoya en una presuposición que...supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden... *ilusión pedagógica*... En lugar de preocuparnos si "debemos o no enseñar "hay que preocuparse por **DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER**".

La duda o la *ilusión pedagógica* como lo denomina Ferreiro aún se persiste en muchas educadoras y educadores mexicanos a pesar de la reforma curricular 2004 y la obligatoriedad de la educación preescolar.

¿Se debe enseñar o no a leer y escribir a las niñas y los preescolares? Es entonces, una pregunta para compartir con respuestas y nuevos cuestionamientos por construir para transitar a preguntarnos: ¿en el marco de la reforma curricular 2004 qué aprenderán las niñas y los niños en lectura y escritura en los Centros Preescolares Mexicanos? quizá esto le interese más a la sociedad y a las madres y padres de familia, pero nuestra realidad educativa oscila en ambos cuestionamientos.

Ante el peso histórico del si se debe o no, la investigación educativa tendrá que dilucidar, si en esa incertidumbre tienen influencia los procesos de capacitación y formación, si es la difusa claridad del enfoque de competencias clave en el nuevo diseño curricular 2004, si son las resistencias al cambio por parte del profesorado de educación preescolar, si es la cultura pedagógica o la propia identidad socioprofesional de este nivel educativo, etc.

El propósito de este escrito es realizar una recuperación histórica de las diversas propuestas educativas sobre la lectura y la escritura en el nivel preescolar en el periodo 1981 a 2006. Para ello, desde la dimensión historiográfica se realiza una exploración documental de las diversas propuestas oficiales, tomando en cuenta la más reciente, derivada de la obligatoriedad de la educación preescolar y la estrategia de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar.

Los principales apartados que integran este escrito son: la disolución de un monopolio; incertidumbre: "no se pretende enseñar a leer y escribir al niño preescolar; la herencia pedagógica; el sentido de la frase "familiarizar a las niñas y los niños con la escritura" y la lectura y la escritura en los programas de educación preescolar: 1981, 1992 y 2004. Asimismo, se enuncian algunas conclusiones previas.

La disolución de un monopolio

La lectura y la escritura en el nivel preescolar mexicano en las dos últimas décadas del siglo XX se caracterizaron por la búsqueda constante por comprender su proceso de adquisición por parte de los sujetos cognoscentes, lo anterior permitió encontrar respuestas acerca de las formas más eficaces para su enseñanza.

Si bien es cierto, mucho se ha avanzado en la comprensión de los procesos de aprendizaje de estos dos objetos de conocimiento, pero faltan saberes procedimentales y técnicos en el profesorado para apoyar a las niñas

y los niños en la comprensión del sistema de escritura y en la promoción del gusto por la lectura de una manera menos pedagogizante y escolástica que permita otorgarles el poder de leer y escribir; es decir, ahora es necesario reflexionar sobre las estrategias de intervención y las formas sobre cómo las y los educadores potencializan las competencias relacionadas con dichos campos de conocimiento.

En las dos últimas décadas la educación preescolar ha concebido y considerado el lenguaje oral y escrito como un encuentro entre dos mundos, como un proceso de colonización cultural o como metafóricamente Graciela Montes llama en el Corral de la Infancia, "la tensión entre el lenguaje silvestre y el reino del lenguaje oficial", parece entonces que lo que las niñas y los niños saben sobre la lectura y la escritura no son parte de sus experiencias y saberes de su mundo de vida, parece como si ésta iniciara con la escuela, como si la escuela fuera el espacio principal de producción masiva de lectores y escritores. (2001: 56)

Al respecto Pierre Bourdieu señala que "... generalmente se consideró a la escuela como el espacio principal de producción masiva de lectores... asevera, hemos vivido un siglo a partir de prácticas sociales de lectura y escritura que llegaron a condensarse en el manual escolar, el libro de lectura, el discurso del método como integrantes del discurso pedagógico naciente colocado al servicio del objetivo, y con ellos, la aparición en escena de la lectura escolar". (1996) Esto permite señalar que la lectura y la escritura no son propiedad escolar, son producciones sociales propiedad y derecho de todas y todos los seres humanos y por ende de las niñas y los niños.

La escuela actual, cuestionada y debatida en los tiempos del desarrollo del conocimiento y del avance tecnológico de inicios de milenio, se ha convertido en el refugio posible de promoción y difusión de la lecto-escritura hacia los sectores históricamente marginados del saber/leer/poder. (Cucuza; 2003:18)

La escuela está dejando de ser el espacio que monopolizó la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, ambos van dejando de ser poco a poco prácticas escolares caracterizadas por la psicopedagogización extrema y lejanas de la frontera indómita. Hoy se proponen nociones más amplias, más profundas, más apegadas a la realidad de los usos contextualizados de la alfabetización inicial, resultando su carácter humano, integral e interactivo en el que se ubica en el marco de la aldea global.

A pesar de los avances en la comprensión de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, sobreviven viejas prácticas pedagógicas y concepciones curriculares contradictorias que se mantienen bajo el supuesto de que las niñas y los niños pequeños no saben y/o no pueden aprender dichos objetos de conocimiento.

Este recorrido por la historia de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, permite develar algunas contradicciones entre los planteamientos teóricos y metodológicos de las diversas propuestas curriculares oficiales, que permiten suponer que las y los educadores de inicios de primer milenio hemos heredado una cultura pedagógica centrada en el enfoque neuroperceptivo propuesto en la década de los setentas y que

hoy nos colocan en el remolino de la contradicción e incertidumbre, cuyo origen emerge en el marco de la reforma curricular del Programa de Educación Preescolar' 1981 *¿se debe enseñar o no a leer y escribir a las niñas y los niños en el nivel preescolar?* Cuestión claramente señalada en la Guía para el Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en Preescolar (1988: 13).

Asunto inquietante aun para un sin numero de educador@s, madres y padres de familia empeñados en el aprendizaje temprano convencional de la lectura y la escritura o en el aprendizaje rudimentario y mecanizado de la cultura escrita. Esto se ha convertido en un requerimiento implícito o virtual por parte de padres y madres de familia para el nivel de educación preescolar, aun en el marco de la obligatoriedad de este nivel educativo.

Incertidumbre: "no se pretende enseñar a leer y escribir al niño preescolar"

"...históricamente, en México ha existido una controversia alrededor de si se debe enseñar o no a leer y escribir a las niñas y los niños en el nivel preescolar. El debate existe por razones psicológicas tales como si las y los niños están maduros para este aprendizaje, pero también por los planteamientos de las propuestas curriculares. El problema es complejo, la solución a esta controversia no puede ser lineal y única y mucho menos fácil". (Hagg; 2003: 80)

La educación preescolar, desde principios de la década de los ochenta, se ha debatido en la incertidumbre de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Le anteceden prácticas pedagógicas entendidas como técnica de maduración psicomotora, como ejemplo de ello está el Programa de Ejercitación Previa a la Lecto-Escritura desarrollado a finales de la década de los setentas. Dichas prácticas tienen como sustento la investigación realizada en Jardines de Niños oficiales con una muestra total de 830 niños de 5 a 6 años durante los periodos escolares comprendidos el periodo de 1970 a 1978.

Según Margarita Gómez Palacio (1989: 58), es hasta 1989 cuando en una reunión de expertos en la didáctica de la lengua escrita, se coincide en la importancia de la etapa de preparación para la iniciación formal de la lengua escrita que debe basarse en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y en los aspectos cognoscitivos de la lengua escrita, y no en ejercicios de psicomotricidad y percepción, a fin de lograr una lectura de comprensión y no de descifrado.

En el caso de México este proyecto no pudo implementarse porque la educación preescolar aún no era obligatoria, por lo que se consideró necesario hacerlo al inicio de la educación primaria. La lectura y la escritura como objetos de enseñanza, han sido temas generalmente vinculados y legítimamente abordados en la educación primaria; en tanto que la educación secundaria y terciaria servirá para mejorar y profundizar dichos aprendizajes. Aunque muchos mexicanos aún estemos aprendiendo a leer y escribir en la universidad, porque ser excelentes descifradores requiere cierta dedicación.

A pesar del desarrollo de sólidas investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Tolchinsky, 1982; Goodman, 1982 y Teberosky, Tolchinsky y Nemerovsky, 2000), sobre el conocimiento y comprensión de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura y la forma cómo las niñas y los niños construyen hipótesis cognoscitivas que corroboran o descartan en función de su experiencia, ni aún así, la lectura y la escritura se han librado de ser tratadas bajo esquemas reduccionistas que signan aún hoy, prácticas pedagógicas mecanicistas que sólo contribuyen a que las niñas y los niños no les guste leer ni escribir.

A pesar del establecimiento de nuevos modelos educativos, de políticas para la modernización de la educación básica y normal, de mejoras de la calidad educativa y de procesos de renovación curricular, el abordaje de la lectura y la escritura en preescolar no se ha librado de contradicciones, estereotipos, mitos y temores; es decir, *somos herederos de un testamento educativo* que nos otorga una *herencia pedagógica* que catastróficamente parece ser el mismo legado para las y los educadores que nos sucederán. Ello tiene que ver con la identidad difusa del nivel preescolar, "se cuida, se juega o aprende". Por lo que las prácticas educativas actuales en relación al campo del lenguaje oral y escrito en la educación preescolar son la expresión de tres enfoques: neuroperceptivo, de la conciencia fonológica y la cultura escrita.

Antes de 1983 las y los docentes de muchos Jardines de Niños apoyaban la enseñanza de la lectura y la escritura en libros comerciales, los cuales se enfocaban principalmente al aprendizaje de las matemáticas y la lengua escrita. Los más utilizados fueron los denominados Ejercicios Previos a la lecto-escritura (EPL), y otros relacionados con la reproducción de letras, palabras y oraciones como fue el libro: "Mis Primeras Letras". Actualmente, los libros comerciales continúan siendo altamente empleados por las y los docentes del nivel preescolar, principalmente en los Jardines de Niños particulares.

Además, de un sin número de libros comerciales y otro conjunto de textos oficiales que han apoyado la práctica educativa de las y los educadores mexicanos, y que han marcado pautas de acción para la enseñanza de la lectura y la escritura a los niños y niñas menores de seis años. Entre los materiales de carácter oficial es posible citar: el Programa para la Ejercitación Previa a la Lecto-Escritura, la Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en Preescolar, Mi Cuaderno de Trabajo, el Material para Actividades y Juegos Educativos (MAJE), el libro de Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños y el Programa de Educación Preescolar 2004.

Es importante señalar que durante el ciclo escolar 1983-1984 se incluye, dentro de los materiales educativos para la educación preescolar, un libro de texto gratuito denominado *Mi Cuaderno de Trabajo*, el cual se utilizó en las prácticas educativas hasta 1996, dirigido principalmente a los alumnos y alumnas del último grado de preescolar. El libro de texto sufrió modificaciones en 1987, las principales fueron, la forma de edición de los materiales; sin embargo, la estructura continuó igual hasta la reforma educativa de 1992. En esta edición se presenta al texto como una nueva

propuesta que sirve de auxiliar didáctico para el maestro durante la realización de los proyectos educativos, que es la nueva alternativa metodológica que plantea el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92). En ella se abordan aspectos significativos de la realidad del niño, con la intención de generar nuevas experiencias de aprendizaje relacionadas con su entorno natural y social, las cuales se enmarcan dentro de los bloques de juegos y actividades que presenta el PEP 92.

Durante el ciclo escolar 1996-1997 se presentó, a partir de una de las líneas de acción especificadas en el AMNEB, una reformulación total del libro de texto, "Mi cuaderno de Trabajo" y se creó el "*Material para Actividades y Juegos Educativos*" (MAJE), el cual integra una guía para la educadora, una guía para padres y madres de familia.

Cabe preguntarse ahora de las posibles modificaciones y adecuaciones al MAJE o de la edición de un nuevo libro de texto para los [niños](#) de los centros preescolares en el marco de la reforma curricular 2004 y con relación a la organización de contenidos por competencias y campos formativos.

Es precisamente en 1988, cuando la Secretaría de Educación Pública propone la Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del lenguaje Oral y Escrito en el Nivel de Preescolar, propuesta que contó con la colaboración especial de la Dra. Margarita Gómez Palacio, en ese entonces Directora General de Educación Especial. Dicha Propuesta se fundamenta en la Psicología Genética y la Pedagogía Operatoria, fundamentos teóricos y metodológicos del Programa de Educación Preescolar 1981, la Guía sustentó el abordaje metodológico de la lecto-escritura en tres ejes: la escritura del nombre propio, la lectura de cuentos y el dictado"; sin embargo a esta Guía le sobrevivió el aprendizaje rudimentario y la práctica pedagógica de los ejercicios previos de carácter madurativo (EPL).

La Guía Didáctica se proponía "*el acercamiento del niño a la lectura y escritura en el nivel preescolar para propiciar el enlace y la continuidad con el nivel siguiente...*" (SEP, 1988: 9 y 10), su sustento en el enfoque psicogenético derivado de estudios sobre el desarrollo de niños mexicanos... promovió el acercamiento de la lectura y escritura como elementos de conocimiento con un verdadero significado para las niñas y los niños... "persigue primordialmente el descubrimiento de los sistemas de lenguaje oral y escrito por el niño, a partir de su propia acción, lo que *soslaya rotundamente la enseñanza de la lectura y escritura; ocupación que corresponde a la escuela primaria*".

Con base en lo anterior, una frase de la Guía desconcertó rotundamente a las y los educadores del nivel: "**NO SE PRETENDE ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR AL NIÑO PREESCOLAR**" idea incompleta (ubicada en la página 13 de la Guía y que se completa hasta la página 31), "... SINO PROPICIARLE UN AMBIENTE ALFABETIZADOR PARA QUE RECORRA A SU PROPIO RITMO, ESE CAMINO INTERIOR A LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA CONVENCIONALIDAD DE LA LENGUA ESCRITA, CON EL FIN DE QUE EN SU MOMENTO, ESTE APRENDIZAJE SE DE EN FORMA MAS SENCILLA PARA EL NIÑO. (1988: 31). Por desgracia el hecho de que en la Guía apareciese dicha frase de manera inconclusa fue la causa de que por más de dos décadas las prácticas pedagógicas de las y los

educadores se sitúen en la incertidumbre respecto a su intervención educativa en ese campo.

Lo anterior, nos lleva a reflexionar en la función o misión central de carácter socioeducativa del nivel preescolar, impulsar el desarrollo integral de [l@s niñ@s](#) de 3 a 6 años de edad (el lenguaje oral y escrito es parte de ese desarrollo integral). El niño inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura desde su nacimiento, aún sin la mediación en una enseñanza formalizada. Este slogan taxativo solo marca límites, no implica de facto una prohibición como se interpretó en la década de los ochentas, delimita niveles de acercamiento a un objeto de conocimiento como una vía para prevenir la primarización (del Jardín de Niños) de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar, de su uso descontextualizado y mecanicista; pero también establece "límites cargados de incertidumbre" que influenciaron el indigente avance en la potencialización del aprendizaje del lenguaje oral y escrito como conquista intelectual de orden superior de las y los niños preescolares. Las y los educadores "respetaron" su nivel de aprendizaje y no asumieron su responsabilidad como mediadores y apoyos de su aprendizaje, más allá de ser meros enseñantes.

A pesar de que en la propuesta curricular de 1981 se reconocían avances científicos y se conceptualizó a las y los niños como sujetos cognoscentes con sus propias características y necesidades de aprendizaje, [l@s educador@s](#) se colocan en la disyuntiva de acercarlos a un objeto de aprendizaje social y escolar, pero que no debía aprender por prescripción. No se renunció a la costumbre de responder: muy bien, que bonito sigue así, haz como puedas, no te preocupes; no importaba qué escribiera, ni para quién; a decir de Francesco Tonucci (2002: 22) "... se respondía con las típicas apreciaciones del adulto con respecto a las producciones infantiles, como: precioso, estupendo, que terminaban por desorientar a las y los niños y por convencerlos de que no vale la pena esforzarse más", por ende el adulto tiene una expectativa baja acerca de las posibilidades de sus [alumn@s](#), lo que evidencia el escaso conocimiento sobre las niñas y los niños, y el poco trabajo sobre sus producciones por parte de [l@s profesor@s](#), además deja clara la herencia pedagógica del nivel.

La herencia pedagógica

Ese dilema y contradicción se trasladó como herencia histórica a pesar del establecimiento del Programa Emergente de Profesionalización del Magisterio, planteado por el Sistema Educativo Mexicano en 1993.

Es en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (1992) en el que se plantea nuevo programa educativo para el nivel preescolar (PEP 92), así como los planteamientos teórico metodológicos respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la que Monserrat Fortuny (1986) con una postura neodecroliana (bajo el principio de globalización), recupera los principios de la pedagogía operatoria sustentados en la psicología genética.

Los planteamientos relacionados con el lenguaje oral y escrito se plantearon de manera explícita en el documento: *Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños* (Mayo 1993) en un apartado denominado: Bloque de Juegos y Actividades Relacionadas con el Lenguaje, con el propósito de "permitir al niño ampliar el lenguaje oral, proporcionarle un ambiente alfabetizador y brindarle las experiencias necesarias para que *recorra el camino anterior a la enseñanza-aprendizaje y la convencionalidad de la lengua escrita para que, en su momento, este aprendizaje se dé en forma más sencilla*". Esto permite preguntarse *¿Cuál es el camino anterior a la enseñanza –aprendizaje, si desde que nacemos estamos aprendiendo sobre esos objetos de conocimiento.*

Los contenidos del bloque de juegos y actividades son: Lengua oral, lengua escrita y lectura.

Lengua oral: Corresponde al Jardín de Niños enriquecer los conocimientos de los niños y propiciar el uso del lenguaje como un medio eficiente de expresión y comunicación.... ofrecer distintas oportunidades de uso creativo de la expresión oral a través de conversaciones, narraciones, descripciones, escenificaciones, diálogos, preguntas y respuestas, conferencias, etc.... *este nivel educativo debe proporcionar las experiencias que ayuden al niño a integrar las estructuras que le permitan descubrir el significado de palabras nuevas o significados nuevos a palabras ya conocidas; aprender la pertinencia de algunas actitudes cuando se comunica verbalmente y construir de manera cada vez más completa y precisa sus mensajes* (SEP; 1993: 103 y 104)

Lenguaje escrito: Es función del Jardín de Niños acercar al niño a la lengua escrita, que es un sistema de códigos que permiten la comunicación con otras personas que están cerca o lejos de nosotros.

Lectura y escritura son procesos íntimamente relacionados, sin embargo, el desarrollo de estos procesos plantea en su adquisición mecanismos y estrategias de distinta naturaleza por lo que se presentan didácticamente separados (SEP; 1993: 104)

Escritura: Escribir es un acto creativo para comunicar mensajes, en el que se involucran múltiples conocimientos lingüísticos...es necesario que observe a los adultos realizar actos de escritura... leer es un acto inteligente de búsqueda de significados que va más allá del conocimiento del código alfabético convencional, ya que el lector pone en juego otros conocimientos que le permiten encontrar el significado total de lo que lee. Para ello remite < la Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito". (SEP; 1993: 105)

Cuando uno recupera y reflexiona sobre el propósito del bloque de juegos y actividades, vuelve a recuperar el hilo de la contradicción que subsiste como la herencia pedagógica: *"recorrer el camino anterior a la enseñanza-aprendizaje y la convencionalidad de la lengua escrita para que, en su momento, este aprendizaje se dé en forma más sencilla"*, ¿esto es un neopreajercicio?; es decir, se parece al ejercicios previos de carácter madurativo de finales de los setenta y principios de los ochenta, y así ocurrió con muchas de las prácticas de l@s educador@s mexicanos, niñas y niños

rodeados de letras, palabras y frases, preguntando qué dice ahí o cómo se escribe; pero situados en el camino anterior a la convencionalidad, ¿cómo es eso?, será no ir más allá de lo que niñas y niños saben y pueden llegar a saber, en esa realidad del está precioso, estupendo y haz cómo pienses y puedas, continuaron en el "no puedes o no es para ti aún, en la espera", ahí sigan ya les tocará sufrir con las planas en la escuela primaria; que concepción tan agresiva y comprimida sobre las niñas y los niños mexicanos; que valoración tan pobre, esto parece reflejar la actuación en muchas y muchos educadores infantiles hasta el día de hoy aún con reforma curricular y obligatoriedad del nivel preescolar.

Lo anterior continúa siendo una paradoja, un absurdo y una incongruencia, [l@s niñ@s](#) inician este proceso de aprendizaje desde su nacimiento, el aprender se da en un continuo histórico que recupera la filogénesis del desarrollo de la lectura y la escritura, parece ser que éstos fuesen dos aprendizajes propiedad de la escuela primaria, en donde las necesidades y los intereses de las niñas y los niños se dan por descontadas, no importan. Recordemos que aquí se origina el ejercicio democrático de la ciudadanía. Recordar es volver a vivir: la lectura y la escritura son parte de desarrollo de la humanidad antes del nacimiento de cualquiera de [nosotr@s](#).

Ahora examinemos qué propone el nuevo Programa de Educación Preescolar (2004).

El sentido de la frase: "familiarizar a las niñas y los niños con la escritura"

A diez años de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en diciembre de 2001 el Congreso de la Unión aprobó la iniciativa de Reforma del Artículo 3o. Constitucional, en el cual se establece la obligatoriedad de la educación preescolar para [tod@s l@s niñ@s](#) de 3 a 6 años de edad, misma que se aplicará gradualmente, un año de preescolar en el ciclo 2004-2005; dos en el ciclo 2005-2006, y tres años, en el ciclo 2006-2007. En el 2008 una educación básica de doce años.

Así en la tercera parte del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, en el apartado de Subprogramas Sectoriales (ProNaE: 107), se establece que "La educación básica –preescolar, educación primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para *favorecer el aprendizaje sistemático y continuo*; así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida". Se reconoce también, en el aspecto de calidad del proceso y el logro educativos (ProNaE: 105) "... la adquisición insuficiente de competencias básicas (en comprensión lectora y matemáticas), cuyo desarrollo es prioridad de la educación básica y fundamento de otros logros educativos...", se reconoce también la desarticulación curricular y organizativa, así como la imprecisión en ámbito preescolar (ProNaE: 117), así como el señalamiento de que "la propuesta para la atención en la enseñanza preescolar de 1992 no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo, y por lo tanto, las prácticas más

difundidas en la educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo.

De ahí la necesidad de evaluar a partir de investigaciones diagnósticas para conocer mejor el estado que guarda este nivel educativo". Diagnóstico que evidencia que más del ochenta por ciento del tiempo de la jornada en preescolar se dedica al desarrollo de actividades cotidianas, rutinarias y a los trabajos manuales.

Respecto a los Fundamentos y Características de la Nueva Propuesta Curricular para Educación Preescolar (2003: 26), en el documento para la discusión nacional, respecto a los propósitos y los contenidos educativos de la educación preescolar... "se parte del reconocimiento de que *la educación preescolar y la educación básica* deben contribuir a la educación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a las niñas y los niños, en primer lugar, su participación en experiencias educativas que les permiten desarrollar sus competencias socio – afectivas y cognitivas..."

Se plantea que "Algunos propósitos se logran al desarrollar actividades específicas e intencionadas en algún campo particular... por ejemplo: la familiarización con la lectura, la aproximación a la escritura o las nociones matemáticas (Nueva Propuesta Curricular –NPC-; 2003: 34), para ello, se establece un núcleo fundamental de prioridades, en el que se sitúa la expresión y las competencias cognitivas y su estrecha relación con el desarrollo de la seguridad personal, la autoestima y otras competencias socio-afectivas.

Con base en lo anterior respecto a la lectura y la escritura se proponen los siguientes *propósitos*: que todas las niñas y los niños que cursan la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitario- y sea cual sea su origen étnico, cultura y familiar (no se contempla religión y sexo):

- Fortalezcan sus habilidades de expresión oral, de escucha y comprensión, y enriquezcan su lenguaje para comunicarse en distintos contextos y con propósitos diversos.
- Adquieran el interés y gusto por la lectura, descubran, comprendan las funciones de la lengua escrita y se inicien en la comunicación de sus ideas por escrito utilizando los recursos personales de que disponen (grafías y dibujos).

Con base en ello, la nueva propuesta curricular organiza los contenidos educativos en competencias *clave*, o competencias específicas de la educación preescolar, las cuales a su vez tienen estrecha relación con los propósitos de la educación preescolar.

Como lo menciona claramente la versión dos del nuevo Programa de Educación Preescolar (2004: 14 y 15), los campos formativos "...son una forma de organizar los contenidos de la educación preescolar... no constituyen "materias" o "asignaturas" cuyos contenidos tengan que ser manejados siempre de forma separada", apuntan a algún aspecto del desarrollo humano, por lo que según esta misma versión, los campos formativos "...aluden al conjunto de experiencias de aprendizaje en las que niñas y niños ponen en

juego diversas capacidades para acceder a niveles superiores de logro y aprendizaje en los distintos ámbitos del desarrollo humano: afectivo social, cognitivo, de lenguaje, físico, psicomotor, etc., implican de manera interrelacionada, la elaboración de conocimientos, la adquisición de habilidades y actitudes para su desempeño en la vida escolar y social presente y futura.

Seis campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística y Desarrollo Físico y Cuidado de la salud. (Nueva Propuesta Curricular; 2003: 49)

El campo formativo de Lenguaje y comunicación (NPC, 2003: 54 y 55) específica que "el lenguaje es una herramienta para pensar... y por lo tanto ocupa la más alta prioridad en la educación preescolar, por lo que la *meta fundamental* en este campo es el "fortalecimiento de las capacidades comunicativas en relación con la expresión oral y la familiarización con la lengua escrita a través del uso de libros y otro tipo de impresos", constituyen las metas fundamentales en este campo formativo. Aunque aclaro, en la página 34, la Propuesta habla de familiarizar a las niñas y los niños con la lectura y no con la escritura, sobre la escritura menciona acercar, y no describe como acercarlos a la lectura, pero *¿qué significa familiarizar con la lengua escrita en la Nueva propuesta Curricular para la Educación Preescolar?*

Seguramente familiarizarse tiene que ver acercarse, con incursionar a la linaje, con el hecho de formar parte de las personas emparentadas con la escritura, pertenecientes la familias de los que leen y escriben; es decir, llegar a formar escritores y lectores potenciales. Por otra parte ser familiar de la escritura y la lectura significa también que sabe y conoce sobre el sistema de escritura, o que la educación preescolar preparará y asentará el testamento educativo para que las niñas y los niños reciban una herencia social como lo es saber leer y escribir, pero no como una preprimaria. O sea que la Nueva Propuesta Curricular deberá ser la dote educativa que les permita a niñas y niños preescolares el derecho de aprender sobre el escribir y leer de manera sistemática y formal. Por qué entonces el temor de formalizar y sistematizar dichos aprendizajes en el nivel preescolar al nivel que los intereses y capacidades que los niños establezcan.

Respecto al ámbito de la *lengua escrita*, la Nueva Propuesta (2003: 56) señala como uno de los principales riesgos en la educación preescolar, la tendencia a apresurar su aprendizaje a través de *prácticas formalistas* que no tienen sentido para las niñas y los niños y que obedecen en muchas ocasiones a las demandas de las familias o a la inquietud de [@s educador@s](#) por prepararlos mejor para la educación primaria.

Parece que en la advertencia anterior sobrevive el concepto de que las y los niños no saben, están presente las bajas expectativas sobre las posibilidades de [nuestr@s](#) [alumn@s](#), pero que de lo establecido en la tercera parte del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, en el apartado de Subprogramas Sectoriales (ProNaE: 107) donde se establece que "La educación básica –preescolar, educación primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del

pensamiento y las competencias básicas para *favorecer el aprendizaje sistemático y continuo*; pero también está presente el temor a que [l@s educador@s](#) no nos hayamos librado de aquellas prácticas añejas de los ejercicios previos a la lecto-escritura (EPL), que será lo más seguro; parece que no acabamos de asumir nuestra responsabilidad social como parte de la educación básica en nuestro país, por qué huimos y desdeñamos los requerimientos sociales, de las familias mexicanas y de los propios niñas y niños.

Como asevera Emilia Ferreiro (1997: 121 y 122) en lugar de preocuparnos si debemos enseñar o no a leer y escribir, preocupémonos por proporcionar a las niñas y los niños ocasiones y situaciones para aprender, ya que la lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural”, y por que no, es una herramienta para que las niñas y los niños mexicanos sean incluidos, es administrar la justicia, es ser equitativos, es atender un derecho en este país de tantas desigualdades.

A continuación se analizan las propuestas sobre la lectura y la escritura en los tres últimos programas de educación preescolar (PEP): 1981, 1992 y 2004.

La lectura y escritura en los Programas de Educación Preescolar de 1981, 1992 y 2004

La lectura y la escritura en los tres últimos programas de educación preescolar a sido conceptualizada de manera distinta; ello implica, la asunción de funciones distintas para el nivel preescolar, así como roles específicos en el profesorado como en las y los alumnos.

INDICADORES	PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1981	PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1992	PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004
Concepto de lectura	<p>“... elemento de conocimiento con un verdadero significado para el niño”. (SEP; 1988: 10)</p> <p>“Leer no es deletrear... es un acto inteligente de búsqueda de significado, en el cual el lector, además del conocimiento del código alfabético convencional, pone en juego otros</p>	<p>“Leer es un acto inteligente de búsqueda de significados que va más allá del conocimiento del código alfabético convencional, ya que el lector pone en juego todos los conocimientos que le permiten encontrar el significado total de lo que lee”.</p>	<p>“Hablar y dialogar sobre lo escrito en un texto... es un actividad de interacción con los textos... es construcción del sentido del texto a partir de la interacción con los mismos para conocer su contenido y dar sentido al proceso de lectura... mediante la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de</p>

	conocimientos que le permiten extraer el significado total de lo que lee". (SEP; 1988: 52)		inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que "leen" y lo que creen que contiene el texto". (SEP; 2004: 60).
Concepto de escritura	"...elemento de conocimiento con un verdadero significado para el niño". (SEP; 1988: 10) "Escribir no es copiar... es un acto creativo para comunicar mensajes, en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos". (SEP; 1988: 52 y 55)	"Escribir es un acto creativo para comunicar mensajes, en el que se involucran múltiples conocimientos lingüísticos". (SEP; 1993: 105)	"El acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas... Es un medio de comunicación... es una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos... El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz... Es representar ideas a través de diversas formas gráficas..." (SEP; 2004: 61 y 62)
Materiales oficiales de apoyo a la lectura y la escritura	Programa de Educación Preescolar, 1981. Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en Preescolar. Mi Cuaderno de Trabajo.	Programa de Educación Preescolar, 1992. Bloques de Juegos y Actividades el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños. (1993) MAJE	Programa de Educación Preescolar, 2004. Material para Actividades y Juegos Educativos.

La revisión de los diversos significados que asumen los conceptos de lectura y escritura en los tres últimos programas de educación preescolares hace posible señalar que existe una gran similitud en el caso de los programas de 1981 y 1992. En ambos, la *lectura* se definió como un *acto inteligente de búsqueda de significado*.

En el caso del concepto de *escritura*, ésta es conceptualizada de la misma manera tanto en el programa de 1981 como en el de 1992, siendo definida como un *acto creativo para comunicar mensajes*, a excepción de que en el programa de 1981 se hace el señalamiento de que la escritura es al igual que la lectura un elemento de conocimiento.

Respecto al programa 2004, la lectura y escritura asumen significaciones distintas a las de los programas de 1981 y 1992. Importante enfatizar que sus conceptualizaciones asumen un carácter más operativo y menos abstracto.

Así, en el programa 2004, la *lectura* se asume como una *actividad de interacción con los textos; es decir, hablar y dialogar sobre lo escrito... es construcción de sentido a partir de la interacción... es una capacidad para*

elaborar explicaciones a partir de lo que se lee y de lo que se cree que contiene un texto.

Es muy importante señalar que el concepto de *lectura como capacidad* es de lo más significativo, porque ello denota notoria congruencia con el enfoque teórico metodológico sobre la educación basada en competencias y por lo tanto implica un saber, un saber-hacer y una actitud de aprecio hacia la lectura y los libros como el medio y expresión fehaciente de aprendizaje para amar la lectura y su concreción: los textos. Por eso hablar y escuchar son herramientas fundamentales para que los Centros Preescolares funden el poder – leer futuro del niño y la niña en querer leer. En ese sentido el Jardín de Niños será el espacio y el tiempo donde las niñas y los niños inicien la conquista en sus comienzos del poder y el querer leer. Leer es entonces un medio más para aprender. No es una acción mecánica de descifrado del alfabeto, es comprender lo que el interlocutor-escritor en su ausencia nos comunica.

Parafraseando el Programa 2004 (60)... es la capacidad de comprensión de lo que otros nos dicen mediante el lenguaje escrito que lleva implícita en sus inicios el deseo y la actitud de saber qué dice el otro, elaborar ideas e hipótesis sobre lo que comunica un texto, descubrir semejanzas y diferencias sonoras (conciencia fonológica) para comprender los usos y significados del lenguaje escrito e iniciar el camino de entender para qué se escribe y encontrarle sentido al saber leer antes de saber leer. Estas capacidades fundamentales. Se sitúa a la lectura como la posibilidad del despertar el interés en las niñas y los niños por la necesidad de la representación gráfica: la escritura. "Este es el fundamento de la <escritura>, palabra en el espacio más allá de las fronteras que puede abarcar el cuerpo... Lo que está antes en el tiempo se sitúa antes en el espacio. Este descubrimiento es el descubrimiento de nuestra convención, de nuestra representación arbitraria del tiempo (*de la palabra*) en el espacio orientada de izquierda a derecha". (Jolibert y Gloton; 2003: 219)

Pasemos ahora al análisis comparativo sobre la conceptualización de la escritura en los tres últimos programas de preescolar.

Al igual que la lectura el concepto de *escritura* en los programas 1981 y 1992 es concebido como *un elemento de conocimiento*, por lo que la escritura se concibe como *un acto creativo para comunicar mensajes, en el que se involucran múltiples conocimientos lingüísticos*. Se encuentra entonces que entre los programas 1981 y 1992 no existe variación conceptual. En relación al programa 2004 existe un elemento de coincidencia: "*escribir no es copiar*", frase solemne y aclaratoria del sentido o significado de la escritura como objeto de conocimiento en el programa 1981 y como un trabajo intelectual y no una actividad motriz en el programa 2004.

A diferencia de los programas 1981 y 1992, el programa 2004 enfatiza al igual que en la lectura el carácter operativo de la escritura, y la define como "*un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas... Es un medio de comunicación... es una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos...* El aprendizaje del lenguaje escrito es un

trabajo intelectual y no una actividad motriz... Es representar ideas a través de diversas formas gráficas.... (PEP; 2004: 61 y 62)

A decir del Programa 2004 (61), "la escritura al igual que la lectura son actividades en las que niñas y niños ponen en juego sus capacidades cognitivas".

Como capacidad la escritura se constituye de ciertos saberes, saberes-hacer y actitudes; por lo tanto, "...percibirse de la direccionalidad de la escritura, el descubrimiento de dónde se lee, las funciones de los diversos textos informativos, las diferencias entre números, letras y signos de puntuación, el trabajo con el nombre propio y el dictado, la comprensión del sistema de escritura; es decir, la comprensión de los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral..." son funciones del Jardín de Niños mexicano. Esto es lo que el programa de preescolar 2004 llama "*familiarizar a las niñas y los niños con la escritura*"... o "*descubrir el sentido significativo del lenguaje escrito*"(2004: 62).

En suma, si la propuesta sobre la lectura y la escritura en preescolar contenida en los programas 1981 y 1992 se sustentó en el modelo metodológico: "de la acción directa a la comunicación oral y escrita"; en el programa 2004 se ubica en el modelo: "de la escucha y el habla a la lectura y la escritura"; bajo la condicionante insustituible de que la creación del gusto y el amor por la lectura es un preámbulo necesario para el aprendizaje de la escritura. Así, lectura y escritura forman un devenir y una espiral comunicativa que da sentido y significación a la comunicación oral y escrita, a la comprensión y producción de ideas y su representación.

Conclusiones preliminares

En suma, la educación preescolar mexicana necesita transitar de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Requiere de educadores y educadoras competentes para que sean garantes de una educación preescolar con calidad. Educadoras y educadores necesitan ser adultos que amen el escribir y el leer; sino, porque con qué calidad moral se afanan que las niñas y los niños amen la lectura y la escritura. Qué podrá garantizar un adulto que no lee ni escribe para colocar a las niñas y los niños en disposición de darse cuenta de sus competencias, de sus habilidades, de sus capacidades y de sus conocimientos.

En el nivel de educación preescolar, hoy por hoy, vive una serie de prácticas pedagógicas sustentadas en aquella herencia pedagógica sobre el abordaje de la lectura y la escritura en que la copia es escribir y deletrear es leer aun después de establecerse el nivel preescolar como obligatorio, de reformar su programa educativo y de intentar renovar las prácticas pedagógicas de las y los educadores. Las prácticas educativas en nivel preescolar se ubican entre la reforma y la tradición, en donde sigue siendo perenne la incertidumbre en su actuar respecto al enfoque de competencias clave y/o básicas.

Superar viejas prácticas y conceptualizaciones, seguramente tendrá que ver con procesos serios de la reflexión y análisis sobre las nuevas concepciones de la infancia en el mundo de hoy, con procesos de actualización y formación de las y los educadores mexicanos, que realmente conduzcan a renovar concepciones, mitos, tradiciones, estereotipos y prácticas pedagógicas añejas. ¿Qué podrá aportar una formación tradicional como la que reciben hoy las y los educadores?

¿Por qué una formación centralista en cascada para formar educadoras y educadoras competentes? ¿No es ello una incongruencia y una formación poco pertinente? Habrá que reflexionar en que las necesidades de formación de las y los educadores no son sólo un derivado de la reforma curricular, implican también el desarrollo de sus competencias profesionales.

Lo que si es claro, es que el nivel de educación preescolar deberá ser el espacio educativo que valore y potencialice al máximo los referentes y las experiencias previas de los niños y las niñas menores de seis años, el espacio que se sume al proceso educativo incluyente, equitativo, justo y democrático en donde el aprendizaje de la lectura y la escritura dejen de ser la actividades que se abordan en el tiempo que me quede libre, donde se retome ese enfoque integrador con enfoque experiencialista sin visión compensatoria, en el que las y los pequeños vivan sus actos de lectura y escritura como experiencias de vida que los conduzcan a saber, ha saber hacer, ser y convivir, constituyéndose en la profundización de los aprendizajes anteriores de la mano de la familia y la sociedad. Porque una escuela preescolar despegada del mundo y de los requerimientos sociales queda disminuida en su función social.

La educación preescolar obligatoria deberá ser el espacio educativo de constantes encuentros agradables con los libros y con la producción y representación gráfica de las ideas y los conocimientos, así como del proceso de comunicación como una experiencia viva que conduzca a las niñas y niños preescolares a ser personas solidarias, con iniciativa y respetuosas de sí mismas y de los demás, de tal manera que permitan a México borrar el estigma del país de reprobados, tanto a nivel nacional como internacional, esto unido al reto de la eliminación de la marginación y la pobreza alfabética, dos lastres que seguirán impidiendo el avance a mejores niveles desarrollo humano y calidad de vida de las niñas y los niños mexicanos.

Es importante señalar que todo contenido escolar como lo es el lenguaje oral y el lenguaje escrito (campo formativo de lenguaje y comunicación) requieren de una intervención pedagógica intencionada y sistemática con base en los propósitos del programa y el nivel de competencia de las y los alumnos, y por lo tanto, no elude al educador y la educadora de su responsabilidad como profesional de la educación de crear y diseñar para las niñas y los niños situaciones de aprendizaje en donde comprendan y descubran para qué y por qué se lee y escribe para que luego la batalla del cómo sea una conquista asegurada. Las educadoras y educadores tenemos la tarea socioeducativa de formar con equidad para la democracia y el respeto a la diversidad.

El Jardín de Niños mexicano deberá asumir el reto de no formar detractores de la lectura y la escritura, sino otorgarles el poder y el gusto de leer y escribir como principio de una mejor calidad de vida y de una ciudadanía democrática.

La lectura y la escritura bien pueden ser prácticas reveladoras y creadoras de un mundo mejor, pueden ser una prácticas socio-escolares serias ligadas de manera perdurable al placer eterno de aprender.

Lista de referencias

- Espinoza, Sanabria María Candelaria (2003). *Recorrido histórico de los libros de texto en educación preescolar*. <http://www.seyc.gob.mx/unvedu/tomo4/binomio03.html> 5 p.
- Farfán, Mejía Enrique. (1998). *La enseñanza de la lectoescritura* en, *Revista Educación 2001. Año III, No. 33. pp. 25 – 27.*
- (1999). *Aprendizaje Inicial del Lenguaje e Interacción Adulto – Niño* en, *Revista Educación 2001. Año II. No. 46. pp. 21 – 23.*
- (1999). *El aprendizaje de la lectura en los preescolares* en, *Revista Educación 2001. Año V. No. 49. pp. 20 – 22.*
- Ferreiro, Emilia. (1997). "El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar", en *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 1ª. Edición. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez Palacio, Muñoz, Margarita. (1989). "Aspectos pedagógicos" en, *Panorama histórico de la educación en México y sus influencias en la enseñanza de la lengua escrita*. México, OEA/Universidad de las Américas. México.
- Goodman, Yetta. (2000). "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" en, FERREIRO Emilia y Margarita Gómez palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 16ª. Edición. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Goodman, Yetta. (2003). *El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicaciones para la escuela*. http://www.iacd.oas.org/Interamerhtm/Rodr39_Good.htm/.
- Harf, Ruth, et al. (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfica*. SEP. Cuadernos para la Biblioteca para la actualización del maestro. 41 Págs.
- Jolibert. J. y R. Gloto. (2003). "I. La función del parvulario" en, *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. 5a. Ed., España, Ed., Gedisa.
- Martínez, Hernández Eligio. (2004). *El desarrollo de la conciencia fonológica en el Jardín de Niños. Problemática y retos*. 3 p. <http://www.observatoriociudadano.org/colaboración/martinez/eligiomartinez/html>
- Matute, Esmeralda. (1995). "Español como primera lengua, lectoescritura y lenguas extranjeras: procesos de aprendizaje y enseñanza de la

- lectoescritura en preescolar y primaria" en, Guillermina Waldegg. *Procesos de enseñanza y aprendizaje II. Volumen I*. México, COMIE – Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Montes, Graciela. (1999). "Prologo " y " El placer de leer. Otra vuelta a la tuerca" en, *La frontera indómita. Entorno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela. (1999). "Lenguaje silvestre y lenguaje oficial o de cuando las palabras se separan de las cosas" en, *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica. México.
- Nemirovsky, Miriam. (2000). "Leer no es lo inverso de escribir" en, Teberosky Ana y Liliana Tolchinsky. *Más allá de la alfabetización*, 3a., reimpresión. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana.
- Revista Educación 2001. (1997). *Enseñar a leer y escribir en preescolar: el Método Hidalgo* en, *Revista Educación 2001*. Año II, No. 21, pp. 24 – 26.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). "Tercera parte. Subprogramas sectoriales, 1. Educación básica" en, *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*. México. Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1988). *Guía Didáctica para orientar el desarrollo del Lenguaje oral y escrito en el Nivel Preescolar*. México. Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (19939. "Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje" en, *Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín De Niños*. México. Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular par a educación preescolar*. (Documento para la discusión nacional).México, Autor.
- Selmi, L. Y Turrini, A. (1988). "Una aproximación a la lectura, al código oral y al código escrito" en, *Lecturas de apoyo. Educación preescolar*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Teberosky, Ana y Liliana Tolchinsky. (2000). "*Más allá de la alfabetización*" en, *Más allá de la alfabetización*. 3a., reimpresión. Aula XXI, Buenos Aires. Santillana.
- Tolchinsky, Liliana. (2000). "El desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares" en, Ferreiro Emilia y Margarita Gómez palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 16ª. Edición. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Tonucci, Francesco. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. México, SEP. Cuadernos para la Biblioteca para la actualización del maestro.
- Varela, Julio, (1999). *Aprender a leer en preescolar* en, *Revista Educación 2001*. Año V. No. 50. Pp. 16 – 19.



Ilustración 3 La Universidad cumple diez años de su fundación J. M. L. A.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Flavio Ortega Muñoz

Docente de Educación Primaria egresado de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

El proyecto de investigación "La planeación didáctica en la escuela primaria", es el resultado del esfuerzo compartido entre los docentes de la Escuela Primaria "Juana de Asbaje" Turno Vespertino, el Maestro Arturo Barraza Macías y un servidor. Dicho proyecto surge de la inquietud por reflexionar sobre nuestra propia práctica con miras a mejorar algún aspecto de la misma, la interacción con mis compañeros y la indagación acerca de aspectos contextuales que determinan las condiciones generales de la escuela, me permitieron conocer que había dificultades para sistematizar y organizar óptimamente el trabajo en el aula. La metodología utilizada se inscribe en la Investigación acción, tomando en cuenta las consideraciones antes mencionadas, se optó particularmente por el modelo de John Elliot como la alternativa más viable. Siguiendo este proceso metodológico, se realizó un diagnóstico con el propósito de conocer cabalmente la situación, los hallazgos encontrados mostraron que los docentes de la institución tienen dificultades en el diseño y ejecución de la planeación didáctica. Finalmente, se diseñó una propuesta de intervención, que aborda las áreas de oportunidad y que representa la convicción de todos los que estamos involucrados por mejorar la planeación didáctica que se diseña y opera en la institución.

Introducción

La sociedad evoluciona, los pueblos se desarrollan y cambian, las necesidades de una sociedad en constante cambio también son temporales, y tratando de atenderlas, la educación como fenómeno social, experimenta igualmente una serie de reformas. De esta manera, en el contexto de grandes demandas de cambio en el que nos toca vivir, la forma de cómo los docentes desempeñamos nuestra función, adquiere una relevancia especial por el conjunto de implicaciones que ello conlleva.

Las ventajas de darnos la oportunidad de reflexionar sobre nuestra práctica educativa y la forma en que debemos desafiar los retos que nos planteé, son incomparables y redundan en una práctica docente cada vez mejor. El docente con esta visión requiere formarse en un ámbito donde la actualización sea tomada como una disciplina que conlleve al desarrollo de habilidades para la búsqueda e indagación, que contribuyan a su proceso continuo de formación.

El sujeto principal de este planteamiento es el docente, él debe comenzar y promover el cambio. El docente debe acrecentar su responsabilidad, desde el momento en que se plantea la autorreflexión sobre su actuar y las condiciones de su campo de acción; debe dejar de lado su dependencia hacia los investigadores y convertirse en uno de ellos, logrando el binomio investigación-práctica, para transformar íntegramente su realidad.

La Investigación acción representa una de las alternativas para la consecución de dicha tarea, consiste en una autorreflexión adoptada por sus participantes en situaciones sociales para mejorar sus prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas

tienen lugar. Es una opción que podemos adoptar en el campo educativo, se trata de una investigación activa, realizada por nosotros mismos.

El presente trabajo es mi primera experiencia en Investigación acción, misma que dadas las condiciones en las que tiene lugar, me permite formar parte con un doble rol, como investigador y como docente frente a grupo de la institución en la que se lleva a cabo.

a) El medio, influencia determinante en la consecución de los propósitos educativos

Haciendo referencia al contexto inmediato de la escuela, la colonia José Revueltas, ubicada al noreste de la ciudad, colinda al norte con la colonia Maxsie, al sur con el fraccionamiento Jardines de Durango, al este con la colonia José Ángel Leal y al oeste con la colonia Francisco Zarco.

Fue fundada en el año de 1981, cuando habitantes provenientes de distintos municipios del norte del estado como Santiago Papasquiari, Canatlán, San Juan del Río y Rodeo, se apropiaron de los terrenos de lo que hoy es la colonia, apoyados por el entonces llamado Comité de Defensa Popular (CDP) y que posteriormente sería el Partido del Trabajo (PT).

Quizá las duras experiencias que han vivido los habitantes de esta colonia y el tener una relación cercana con distintos líderes partidistas, entre otras cosas, ha forjado el recio carácter de la gente.

Actualmente, la colonia José Revueltas tiene una población total de 5610 habitantes. Se dedican principalmente a actividades secundarias y terciarias como son, carpintería, plomería, construcción y como empleados en industrias o brindando servicios ofrecidos por instituciones públicas o privadas. Sobra decir que el 90% de los habitantes de la colonia son de escasos recursos (INEGI, 2000).

La investigación se está llevando concretamente en la Escuela Primaria "Juana de Asbaje", Turno Vespertino. El espacio en el que se encuentra asentada la escuela es relativamente grande, comprende toda una manzana, su superficie es de aproximadamente 7200 m². Se ha logrado mantener en buenas condiciones el edificio escolar gracias a los beneficios económicos que ha recibido la escuela por su participación en algunos programas educativos. La escuela cuenta con todos los servicios básicos como son: agua potable, luz eléctrica, drenaje y diversos medios de comunicación.

Es menester comentar que la Escuela Primaria "Juana de Asbaje" T. V. fue fundada en septiembre de 1981 en la colonia Francisco Zarco, época en la que proliferó la formación y desarrollo de los turnos vespertinos. En estas instalaciones perduró durante 22 años, en los que tuvo momentos de gran auge. Después sufrió las consecuencias del descenso poblacional y con ello, de la matrícula escolar; no fue posible mantener la escuela con una matrícula de poco más de 60 alumnos, estuvo a punto de desaparecer en el año 2002.

Es así como a partir del ciclo 2003-2004, la escuela primaria "Juana de Asbaje" T. V. se encuentra funcionando en las instalaciones de la escuela primaria "Francisco Villa" T. M. de la colonia José Revueltas. Es decir, éste es apenas el tercer ciclo escolar en las "nuevas" instalaciones; el trabajo no ha sido fácil, pero han pasado los momentos en los que los docentes debían

trasladar en sus propios vehículos a los alumnos que habitaban en la colonia Francisco Zarco. Ahora se encuentra en un momento de adaptación y con alumnos sólo de la colonia José Revueltas y sus alrededores.

Todas estas circunstancias han obligado que en esta institución se acepten a todos los alumnos y en cualquier momento. Esto ha provocado que la comunidad escolar sea muy diversa y cambiante, aquí se aceptan alumnos que han desertado de otras escuelas, alumnos que son reprobados y rechazados en otras escuelas, incluso alumnos de 10 a 14 años que jamás han asistido a un aula.

Son varios los programas en los que participa la escuela, pero en esta ocasión quisiera hacer énfasis específicamente en uno, me refiero al programa "Escuelas de Calidad", mismo en el que la escuela participa desde hace tres ciclos.

Año con año se elabora un proyecto escolar encaminado a erradicar las deficiencias en la lectura y escritura de los niños. Éste abarca cuatro dimensiones que son: la pedagógica-curricular, la organizativa, la administrativa y la comunitaria y de participación social. Sin embargo, es evidente aún el rezago en lectura y escritura, pero además, por centrar el trabajo en estos ámbitos, se han descuidado otros que igualmente están enmarcados en la misión de la escuela.

Pero si además le agregamos que en la institución se imparten cuatro horas de clase de educación física y cuatro más de computación a la semana, que hay exigencias administrativas de la supervisión escolar y de la dirección de la escuela, que siempre hay imprevistos que atender, entre otras muchas cosas; pensemos ¿cuánto tiempo tiene el docente para desarrollar su labor frente al grupo? La respuesta es clara, tiene muy poco, y estas condiciones influyen de manera determinante en el aprendizaje de los alumnos.

Inmersos en dicha trama, es necesario implementar acciones encaminadas al mejoramiento de las condiciones educativas del plantel y en particular, del nivel académico de los alumnos. Considero que debido al poco tiempo del que dispone el docente frente a grupo, es urgente buscar mejores estrategias para optimizar, sistematizar y organizar el trabajo. En pocas palabras, buscando formas alternativas de planeación didáctica que tomen en cuenta todas las implicaciones que menciono previamente, se podría contribuir al mejoramiento de las prácticas escolares que se realizan en la escuela y del aprovechamiento de los alumnos de la misma.

b) Abordaje metodológico, el camino recorrido en la investigación

Según Ibáñez (1986), siguiendo a Bachelard y Bourdieu, considera que en toda investigación social deben darse tres operaciones intelectuales, las cuales están jerarquizadas en niveles:

- 1. Nivel epistemológico: Para quién y para qué se realiza la investigación.**
- 2. Nivel metodológico: la elección de la perspectiva metodológica.**
- 3. Nivel tecnológico: diseño de la investigación. Cómo se va a realizar la investigación.**

Me permito ahora tomar prestada esta caracterización con el propósito de organizar los elementos esenciales de esta investigación.

c) Cómo conocemos la realidad, el sustento epistemológico de la investigación

Sólo se harán explícitos algunos supuestos del paradigma dialéctico, mismos que brindarán un apoyo para comprender el sustento epistemológico de la investigación. La dialéctica se vincula al pensamiento de Hegel (Ibáñez, 1986), frente a la lógica idealista de Hegel, se desarrolla la dialéctica materialista de Marx.

Los cinco rasgos de la dialéctica marxista según Politzer (1975) y Lefebvre (1975) son:

- Todo se halla en relación.
- Todo se transforma.
- El cambio cualitativo.
- La lucha de los contrarios o la ley de la unidad de los contrarios.
- Ley del desarrollo en espiral.

d) El análisis de la realidad como Investigación acción, el proceso metodológico seguido

El proceso metodológico seguido en esta investigación, estuvo basado principalmente en el modelo de Investigación acción de John Elliot. El análisis de la realidad como Investigación acción ha sido definido por Elliot como "el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma" (1986:23).

Así, los ajustes realizados a este modelo, se reflejan en la que yo llamo Guía de Elliot adaptada, misma que se presenta a continuación:

- Negociación de la anuencia para realizar la investigación
- Identificación de la idea inicial y organización del equipo de trabajo
- Diagnóstico
- Diseño de la propuesta de intervención

Diagnóstico

Había que revisar la idea inicial u original, sistematizar la recogida de información que permitiera identificar más cabalmente la situación actual en relación al tema de planeación didáctica, conocer a fondo las condiciones, las causas y las consecuencias, y sobre todo, había que establecer las relaciones que se originaban entre cada uno de los fenómenos, además de integrar las características de la situación, con el propósito de identificar algunas áreas de oportunidad sobre las cuales actuar posteriormente para mejorar la misma. Fue necesario pues, hacer un diagnóstico. Pero tomando en cuenta algunas consideraciones:

En primer lugar, pese a que en Investigación acción se utilizan preferentemente recursos cualitativos para la recolección de información, dado que no tiene recursos propios, en esta ocasión opté por usar recursos

que generalmente son considerados cuantitativos para la realización del diagnóstico, principalmente por la practicidad que brindan y por la premura del tiempo.

Con lo antes mencionado no estoy asumiendo que se hizo un diagnóstico superficial y rápido, al contrario, se pensó en instrumentos prácticos que permitieran obtener información cabal para comprender a conciencia la situación prevaleciente en el contexto, los recursos cuantitativos me ofrecían esta posibilidad.

En segundo lugar, articulé instrumentos cuantitativos (cuestionario y escalas de evaluación) y la técnica participativa (noticiero pedagógico) de manera diacrónica, es decir, en distintas etapas, principalmente porque cada instrumento fue diseñado con un propósito específico y porque serían administrados también, por distintos agentes. De esta manera, se buscó indagar sobre distintos aspectos y con distintos agentes; la información recabada en los diferentes momentos, me dio la pauta para implementar al final de esta etapa de recolección de información, el noticiero pedagógico.

La información obtenida en esta etapa de recolección me permite visualizar que, los docentes de la Escuela Primaria Federal "Juana de Asbaje" T. V., ubicada en la colonia José Revueltas de la ciudad de Durango, perteneciente a la zona escolar 110 y sector educativo 13, presentan dificultades para diseñar y aplicar una adecuada planeación didáctica.

En una palabra, se asume que las principales deficiencias giran en torno al desconocimiento de algunos aspectos por parte de los docentes y a la forma en que aplican su planeación; es decir, si se busca mejorar de manera directa estos aspectos, indirectamente tendrán también repercusiones positivas en los demás ámbitos. Al tratarse de falta de conocimiento y dificultades en la aplicación, el diseño de un diplomado con un paquete de cursos-taller puede ser una alternativa viable en pos de diseñar una mejor planeación didáctica.

Una vez aplicados los instrumentos, con la información suficiente y por ende, un conocimiento profundo sobre la situación educativa del centro de la investigación, continué con el seguimiento que plantea Elliot (1993) en su Guía práctica para la investigación acción.

Este diagnóstico da paso al planteamiento de la o las hipótesis de acción, mismas que proponen realizar acciones para cambiar la práctica. Una vez planteada esta propuesta de cambio o mejora y con la comprensión del fenómeno estudiado, se está en condiciones de diseñar las acciones que se desea introducir en la práctica profesional; es decir, en condiciones de diseñar el plan de acción o propuesta de intervención.

Diseño de la propuesta de intervención

El plan de acción "es una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica; el plan de acción es el elemento crucial de toda Investigación acción" (Latorre, 2003:45).

Brindando la importancia de la que habla Latorre, procedí a plantear mi hipótesis de acción y posteriormente, a diseñar mi propuesta de intervención.

Cabe mencionar que dicho proceso se apoyó en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación.

Experimenté aquí una de las dificultades de la investigación.

Inicialmente, cuando me di cuenta que las principales dificultades y/o áreas de oportunidad eran en relación a conocimientos y los modos de operar la planeación didáctica, planteé mi hipótesis de acción de la siguiente manera:

¿Cómo lograr que los docentes mejoren el diseño y operación de su planeación didáctica? Un curso taller que conste de varias sesiones, es una alternativa viable.

Después, con cierto grado de incertidumbre, diseñé mi propuesta de intervención en relación a ésta, pero dadas las condiciones prevalecientes, las áreas de oportunidad y la forma en que diseñé el curso taller (extenso, detallado), mi tutor, el Maestro Arturo Barraza Macías, me sugirió agregar algunos aspectos para que el curso taller se convirtiera en diplomado.

Finalmente, mi hipótesis de acción la planteé así:

¿Cómo lograr que los docentes mejoren el diseño y operación de su planeación didáctica? Un diplomado que conste de varios módulos, es una alternativa viable.

Los resultados encontrados evidencian que la principal dificultad radica en la falta de conocimiento acerca del Plan y programas de estudio y de aspectos relacionados con la planeación didáctica, así como la forma de operar ésta. Al tratarse de falta de conocimiento y dificultades en la operación, considero que la estructura curricular debe comprender un paquete de cursos taller.

Tomando en cuenta estas consideraciones preliminares, se diseñó el "Diplomado para mejorar el diseño y operación de la planeación didáctica", cuyo objetivo general es mejorar en los docentes el diseño y operación de la planeación didáctica mediante un diplomado que comprende varios cursos taller.

La estructura curricular de dicho diplomado consta de cuatro cursos taller: 1)El Plan y programas y sus fundamentos teórico-epistemológicos, 2)La planeación y su utilidad en el aula, 3)Planear para la diversidad y 4)La integración de contenidos.

Se desarrolla presentando en orden secuencial los contenidos considerados esenciales, como alternativa para mejorar mediante éstos la planeación didáctica. Es decir, el orden no representa jerarquía, mediante el tratado de todos los elementos en su conjunto, se pretende mejorar la situación.

Se intenta incluir en el presente diplomado, el estudio de todos aquellos elementos que se manifestaron como áreas de oportunidad en la etapa de diagnóstico, para mejorar el diseño y operación de la planeación didáctica de los docentes.

**Los instrumentos de recogida de información utilizados,
el nivel tecnológico**

En Investigación acción se utilizan preferentemente técnicas que en general son consideradas como cualitativas, como es la observación participante, la entrevista, grupos de discusión, entre otras. Sin embargo, si aceptamos que los fenómenos sociales y los educativos en particular, son complejos y heterogéneos, por lo que se admite un pluralismo metodológico, en el que el investigador tiene la opción de escoger la metodología y las técnicas más apropiadas para su investigación, por ende debemos aceptar también un pluralismo técnico-instrumental.

En este sentido, Rubio y Varas (2004:238) comentan que "en el proceso de investigación ha de existir una subordinación de las técnicas al investigador. La tecnología es un artefacto que construye el investigador y como tal debe adecuarse a las necesidades de éste". Todos los argumentos anteriores son los que me permiten fundamentar el por qué la utilización de las técnicas utilizadas en mi investigación. No sobra decir también, que colaboradores cercanos a Elliot proponen la utilización de las técnicas o instrumentos que yo mismo utilicé, como es el caso de James McKernan.

Previo al diseño de los instrumentos, se establecieron deductivamente cinco categorías provisionales, las cuales trataban de incluir una serie de aspectos en relación a planeación didáctica. Éstas son: a) actitud de los docentes, b) conocimientos, c) tiempo del que disponen, d) operación y e) evaluación.

Después desglosé en la etapa de dimensionalización u operacionalización los aspectos que comprende desde mi punto de vista, la planeación didáctica.

Ambos procesos, el establecimiento de categorías provisionales a priori y la dimensionalización, me dieron la pauta para la selección de la técnica y diseño de los instrumentos a utilizar en la etapa de diagnóstico.

Para el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario, se utilizó el análisis estadístico llamado análisis univariable de frecuencias (Rubio y Varas, 2004), que consiste en registrar el número de ocasiones que se presenta un fenómeno, para de ahí, determinar las áreas de oportunidad.

En el caso de las escalas de evaluación, el análisis estadístico de los datos fue mediante el llamado análisis univariable de medidas de tendencia central (Rubio y Varas, 2004), consistió en obtener la media aritmética sumando el valor numérico de los elementos y dividiendo por el número de elementos presentado, para de ahí, determinar las áreas de oportunidad.

En técnicas como el noticiero pedagógico, lo importante es llegar a un consenso, por lo que el producto final es un cable elaborado en equipo, relacionado con la temática estudiada.

Conclusiones

El ejercicio que hasta aquí se ha presentado, representa una parte de una empresa más ambiciosa, implementar la propuesta de intervención con el objetivo claro de transformar la manera en que los docentes de la institución diseñan y operan su planeación didáctica, y con ello, un aspecto fundamental del quehacer docente.

Quizá la conclusión más importante de este estudio es que los docentes podemos trabajar en equipo para realizar una investigación en beneficio de nuestro contexto y de nuestras prácticas. Creo que los docentes tenemos la capacidad de hacerlo y la inquietud necesaria, es cuestión de organizarnos y emprender la aventura.

La experiencia que como docente he adquirido gracias a mi estancia y trabajo en la institución, pero sobre todo por la información que he obtenido desde que inicié la investigación, me ha permitido reconocer que la escuela está inmersa en un contexto especial que explica cabalmente las características de la misma.

Este escenario nos condujo a reconocer que era necesario implementar acciones encaminadas al mejoramiento de las condiciones generales de la institución. Es así como en base al conocimiento de la realidad que estábamos viviendo, reconocimos a su vez, que el cambio en la forma de diseñar y operar la planeación didáctica representaba una alternativa viable para mejorar la situación.

Por otra parte, además del gusto por la investigación, esta experiencia me dejó aprendizajes de orden personal. Si la educación como fenómeno social está en constante cambio, en este mismo tenor debemos desarrollar nuestra práctica, no podemos permanecer estáticos para contemplar lo nuevo, al contrario, debemos asumir una actitud de apertura hacia lo desconocido y cambiar lo que ya no nos funcione, debemos evolucionar al ritmo de las necesidades de la sociedad.

Lista de referencias

- Elliot, John (1986), "Action-Research: Normas para la autoevaluación en los colegios" en Elliot, J. et al.: *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Elliot, John (1993), *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
- Ibáñez, Jesús (1986), "Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural" en Alvira, García Fernando e Ibáñez (comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza editorial, pp. 31-66.
- INEGI (2000), *XII Censo General de Población y Vivienda*. Durango.
- Latorre, Antonio (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- Lefebvre (1975), *Lógica formal, lógica dialéctica*. Madrid. Siglo XXI.
- Politzer (1975), *Principios elementales y fundamentales de filosofía*. Madrid. Akal.
- Rubio, Ma. José y Jesús Varas (2004), *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. CCS.



Ilustración 4 Para generar transformación J. M. L. A.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE FOUCAULT

Cecilia Navia Antezana

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango. Actualmente miembro del Sistema Nacional de Investigadores

En este artículo se pretende ofrecer una lectura de la propuesta de Foucault en torno al análisis del discurso, no sólo como una formulación teórica respecto al discurso, sino como un conjunto de proposiciones conceptuales que ofrece al lector, para ser empleadas como herramientas analíticas para la investigación, en particular para el análisis del discurso.

Foucault nos ofrece una serie de elementos metodológicos, para que el investigador pueda recurrir a ellos, del mismo modo que lo haría un artesano, un "bricoleur". De este modo, el investigador, iría tomando las herramientas metodológicas y conceptuales, en la medida en la que las va requiriendo. Son estas herramientas que nos ofrece el autor, las que nos permiten analizar los discursos, los objetos que los constituyen, así como las complejas relaciones que se establecen entre ellos, en un entramado de líneas de fuerzas que

determinan una determinada normalidad en un contexto y espacio determinado.

Foucault introduce el concepto de dispositivo para emprender el análisis del discurso. Éste puede ser comprendido, siguiendo la interpretación que Deleuze (1999) realiza de su propuesta, como "una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal... compuesto de líneas de diferente naturaleza... que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio... [donde] los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores" (p. 155). Foucault se preocupa por abordar el análisis de tres grandes instancias o fuerzas a las que denomina instancia del Saber, del Poder y Subjetividad. Estas instancias, señala el autor, vistas a la luz del dispositivo "no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí" (p. 155). El sujeto, para Foucault, no es ajeno a la constitución del discurso, sino que, como lo formula al inicio del *Orden del Discurso* (1980), "si [el discurso] consigue algún poder, es de nosotros de quien lo obtiene (p. 10).

Para Foucault los objetos del discurso (formación, locura, aprendizaje...) existen en el marco de un *régimen de existencia*. En toda realidad existen, señala, unos objetos y no otros. Estos son los objetos de los que "se habla a todas voces", los que circulan, los que son considerados legítimos. Pero también existen los objetos, que al contrario de los primeros, son "penados", no se puede hablar de ellos, pero no por ello dejan de existir. Ellos, al igual que los primeros, forman parte del discurso en el marco de las prácticas discursivas que existen en torno a estas instancias de saber, de poder y de subjetividad, y pueden ser analizados a partir de las *superficies de emergencia*, las *instancias de delimitación* y las *rejillas de especificación*.

Para comprender las superficies de emergencia, Foucault (1999) recurre como ejemplo al discurso psiquiátrico. Indagar en este discurso las superficies de emergencia consiste en "mostrar dónde pueden surgir, para después ser designadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirán el estatuto de enfermedad, de anomalía (p. 66).

Tomando estas ideas, en el campo de la educación podemos indagar las superficies de emergencia del objeto denominado formación, calidad, disciplina, entre otros, y plantearnos interrogantes tales como, dónde surgió, cómo fue designado y analizado en determinado momento histórico, por qué fue nombrado así, cómo, por qué emergió este objeto y no otro, cómo ha sido nombrado a lo largo del tiempo. De igual modo sería importante cuestionarse de qué forma, en los últimos años, está siendo nombrado este concepto, renombrado, con qué nuevas dimensiones.

Otra herramienta de análisis que Foucault nos propone son las instancias de delimitación. Para Foucault todo campo de conocimiento está delimitado, marcado, separado, de ahí la existencia de las instancias de delimitación. En el campo de la medicina, señala, las instancias de delimitación son aquellas que permiten marcar sus límites como una institución reglamentada, como conjunto de individuos que constituyen el cuerpo

médico, como saber y práctica, como competencia reconocida por la opinión, por la justicia y por la administración, lo que le ha permitido llegar a "ser en el siglo XIX la instancia mayor que en la sociedad aísla, designa, nombra e instaure la 'locura' como objeto" (p. 68).

En educación, retornando a nuestro campo, esta instancia puede ser vista a partir de sus límites definidos. La educación existe en tanto instancia reconocida, e institución reglamentada, conformada por un conjunto de sujetos que constituyen el cuerpo de la educación, ampliamente reconocido, poseedor de saberes y prácticas reconocidas. Esta instancia a su vez privilegia determinados saberes y prácticas, respecto a otros saberes y prácticas. Es decir al incluir, o privilegiar algunos de estos saberes y prácticas (procesos de selección) excluye a su vez otros (procesos de exclusión). Valdría saber por qué privilegia algunas y no otras, cuáles excluye, cuáles ni siquiera nombra, o evita nombrar. A partir de ello podríamos plantearnos la interrogante de qué tipo de formación nombra como la privilegiada, qué tipo de subjetividad intenta promover, qué tipo de procesos favorece, sean heteroestructurados o autoestructurados, cómo define al sujeto educado, qué lugar ocupa éste en su formación.

Otra herramienta conceptual que Foucault nos ofrece para analizar los objetos son las *rejillas de especificación*. Cuando se habla de rejillas de especificación, se trata, para Foucault (1999), retomando un ejemplo de la psiquiatría, "de los sistemas según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras las diferentes 'locuras' como objetos del discurso psiquiátrico" (p. 68).

En el campo de la educación el empleo de esta herramienta de demarcación, las rejillas de especificación, puede ser empleada para intentar separar, oponer, entroncar, reagrupar, clasificar, derivar, a partir de lo que para este discurso es relevante, los diferentes elementos que aparecen articulados al concepto de "formación" u otro, o las diferentes formas como éste u otros conceptos han sido nombrados, como objetos del discurso educativo. En este caso podemos oponer, por ejemplo, el objeto "enseñanza", caracterizado por un conjunto de facultades, centrado en determinado sujeto que promueve determinado tipo de formación, respecto o diferenciado del concepto de "aprendizaje".

Una tercera herramienta conceptual para analizar la formación de los objetos, son los *planos de diferenciación en la formación de los objetos*. Señala Foucault (1999) que "el discurso es otra cosa distinta del lugar al que vienen a depositarse y superponerse, como en una simple superficie de inscripción, unos objetos instaurados de antemano" (p. 69). De ahí que estos diferentes objetos se relacionan de una forma entre ellos, y a su vez en un orden particular. De lo que se trata, señala Foucault, es de "saber lo que los ha hecho posibles, y cómo esos 'descubrimientos' han podido ser seguidos de otros que se han vuelto a ocupar de ellos, los han rectificado, modificado o eventualmente anulado" (p. 70-71). De ahí que:

una formación discursiva se define (al menos en cuanto a sus objetos) si se puede establecer semejante conjunto; si se puede mostrar cómo cualquier objeto del discurso en cuestión encuentra en él su lugar y su

ley de aparición; si se puede mostrar que es capaz de dar nacimiento simultánea o sucesivamente a objetos que se excluyen, sin que él mismo tenga que modificarse (pp. 72-73).

Foucault (1999) propone, para reconocer o analizar los objetos del discurso, una serie de categorías que engloba dentro de lo que él llama *condiciones de existencia de un objeto de discurso*. Un primer aspecto que señala de estas condiciones del discurso es que "no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa" (p.73). Esto significa que la presencia de los objetos del discurso no es libre para todos ellos, no todos pueden ser referidos, como tampoco puede ser fácil decir algo nuevo. Esto lo explica Foucault cuando señala que el objeto no se preexiste a sí mismo, sino que "existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones" (p. 73).

Estas relaciones no están presentes en el objeto, ni definen su constitución interna, sino están establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización. Esto es, situadas con relación a ellos, permite ubicar a los objetos en un campo de exterioridad, de modo que estos pueden aparecer a su vez en estas diferentes instituciones, procesos económicos y sociales. Esto puede ser analizado en el campo educativo con el concepto de "calidad". Sabemos que existe a su vez en el ámbito mercantil como también en el ámbito educativo, o de salud, pero las relaciones presentes en este campo, le permiten "situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad, y eventualmente su heterogeneidad, en suma estar colocado en un campo de exterioridad" (p. 74).

No se refiere Foucault con estas relaciones que hacen posible los objetos del discurso a aquellas relaciones que se establecen entre instituciones, técnicas, formas sociales, etc., que son las relaciones primarias; ni a aquellas formuladas al interior del discurso, por ejemplo relaciones entre criminalidad y familia, que son las relaciones secundarias, sino a hacer aparecer la especificidad y el juego con estas relaciones, de una tercer forma de relaciones, que el autor llama *relaciones "discursivas"*.

Las relaciones discursivas, no son por tanto, ni internas ni exteriores al discurso, sino se encuentran, de algún modo, en el límite del discurso. Es en esta condición, ni circunscritas al discurso, ni fuera del discurso, que las relaciones discursivas determinan "el haz de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de tales y cuáles objetos, para poder tratarlos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, explicarlos, etc." (p. 75). De ahí que, para comprender la unidad del discurso, Foucault recurre a las relaciones discursivas, que son las que caracterizan la propia práctica discursiva. No se trata, sin embargo, de encontrar una unidad del discurso en formas definidas, en configuraciones precisas, sino, en "un conjunto de reglas que son immanentes a una práctica y la definen en su especificidad" (p. 76).

Hemos visto por tanto que estas relaciones discursivas caracterizan al discurso mismo en tanto que práctica. Se trata por tanto de referir a los objetos al conjunto de las reglas que permiten formarlos como objetos de un discurso y constituyen así sus condiciones de aparición histórica. No se trata

de remitirse al análisis lingüístico de la significación, sino de ver "cómo se afloja el lazo al parecer tan fuerte de las palabras y de las cosas, y se desprende un conjunto de reglas adecuadas a la práctica discursiva" (p. 80), que definen a su vez el régimen de los objetos.

Para abordar el estudio de los enunciados, del discurso en habla, Foucault prefiere recurrir al concepto de la *formación de modalidades enunciativas*. Un primer aspecto del cual parte para analizar esta formación es la formulación preguntas que permitirían dar cuenta del *sujeto que habla*, que produce enunciados, de ahí que en todo análisis del discurso se plantean preguntas como: ¿Quién habla? ¿Quién tiene derecho a emplear esta clase de lenguaje? ¿Quién recibe de él su singularidad, sus prestigios, y de quién, en retorno, recibe ya que no su garantía al menos su presunción de verdad? ¿Cuál es el estatuto de los individuos? Pongamos un ejemplo. Al interior de las instituciones educativas, los enunciados que circulan en ellas, circulan de forma diferenciada: algunos se reconocen, se escuchan, se aplauden, se aceptan como verdades o como normas, o, por el contrario, otros se rechazan, se anatemizan, o se esconden, no se quiere hablar de ellas, o se teme su pronunciación. En fin los enunciados no existen al margen de una modalidad que permite su existencia de un modo particular.

El análisis de las modalidades enunciativas puede ser también ubicado en relación con los *ámbitos institucionales* en los que circulan, pues es en ellos donde se encuentra su "origen legítimo y su punto de aplicación (sus objetos específicos y sus instrumentos de verificación)" (p. 84). Así, los sujetos que producen enunciados, encuentran como referencia un ámbito institucional que marca las modalidades enunciativas. Así los enunciados se construirán de modo distinto si habla el médico en el hospital, si habla el maestro en la escuela, si habla un formador de maestros en la universidad, si habla un alumno en un salón de clases.

Pero, además de la referencia del sujeto que habla, del ámbito institucional en el cual habla, Foucault (1999) distingue un tercer elemento para analizar los enunciados, este es el de las *posiciones del sujeto*. Éstas "se definen igualmente por la situación que le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos: es sujeto interrogante de acuerdo con cierto patrón de interrogaciones explícitas o no, y oyente según cierto programa de información; es sujeto que mira, según una tabla de rasgos característicos, y que registra según un tipo descriptivo..." (pp. 85-86). Con este análisis, Foucault no intenta alcanzar una síntesis, o una función unificadora de *un* sujeto, sino de ubicar las diversas modalidades de enunciación, en su dispersión. Así los enunciados se analizan en relación a los estatutos del sujeto que habla (si es el director de la escuela de primaria, si es el funcionario, si es el maestro), a los diversos ámbitos desde donde se habla (si es en la escuela, en la universidad, en el centro de maestros, en las oficinas administrativas, en el sindicato), a las diversas posiciones que los sujetos pueden ocupar o recibir cuando se pronuncia un discurso (si es quien dicta las normas, si es quien escucha las normas, y no puede, por su posición, determinar las normas, o si es quien contesta las normas).

Las modalidades de la enunciación remiten a la discontinuidad de los planos desde los que se habla y no a su continuidad. De ahí que se trata de reconocer, si estos planos se encuentran unidos por un sistema de relaciones, que este sistema se encuentra establecido por la especificidad de una práctica discursiva. Y es a partir de allí que se expresa más claramente la idea de Foucault (1999), de que lo que se busca en el discurso, es "más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad" (p. 90). Esto remite a un planteamiento central del análisis del discurso de Foucault, pues señala que es en la mirada del sujeto en relación con su estatus, los ámbitos institucionales desde los que se emiten los enunciados y las posiciones del sujeto, donde se formula la idea de que el discurso "es un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo... es por tanto, un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos distintos" (p. 90).

La producción de subjetividad en un dispositivo se da en la medida en que el dispositivo lo haga posible. Es decir, ocurre en la medida en que de cierto modo se genera una línea de fuga en el mismo. Ello implica que el "sí-mismo" logra un espacio de ruptura respecto a las líneas de saber y de poder que lo sujetan. Por tanto la subjetivación ocurre como un proceso de individuación. Esto no ocurre de forma aislada, sino ocurre a su vez con grupos de personas. Tiene que ver de algún modo con una "dominación de uno mismo" (Deleuze, 1999, p. 157), aunque más tarde esta línea, que permitió la subjetivación, pueda tender a la normalización.

Finalmente, consideramos que la propuesta de Foucault puede ser de gran utilidad para comprender los dispositivos de formación existentes en nuestro contexto educativo, sobre todo para mirar, de qué forma los sujetos se encuentran atados por estas líneas de saber y de poder, y de qué forma se producen procesos de subjetivación, o existen condiciones de posibilidad para que estos procesos se den.

Lista de referencias

Deleuze, Gilles (1999). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E., et al. *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa, pp. 155-163.

Foucault, Michel (1999). *Arqueología del saber*. México; Siglo XXI.

Foucault (1980). *El orden del discurso*. España: Cuadernos Marginales.



Ilustración 5 La investigación como recurso de innovación J. M. L. A.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

SÍNDROME DE BURNOUT: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PROFESORES Y MÉDICOS DE LA CIUDAD DE DURANGO

Arturo Barraza Macías (1)
Raymundo Carrasco Soto (2)
Martha Graciela Arreola Corral (3)

- 1.- Profesor del área de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango; actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Investigación.
- 2.- Egresado de la Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; actualmente se desempeña como profesor del área de postgrado de la Escuela de Enfermería de la Universidad Juárez del Estado de Durango y como médico en la Secretaría de Salud del Estado de Durango.
- 3.- Médica en la Secretaría de Salud del Estado de Durango.

Introducción

Los profesionistas que trabajan directamente con personas se ven expuesto a una serie de estresores organizacionales que, según como sean vividos, resueltos y afrontados, determinan la respuesta individual al estrés. Esta respuesta al estrés puede dar lugar a comportamientos adaptativos, que conducen necesariamente al aprendizaje y la satisfacción profesional, o a comportamientos desadaptativos, que provocan ineludiblemente el desgaste y la insatisfacción profesional.

El desgaste profesional, producido por una mala adaptación, ha sido objeto de múltiples investigaciones y constituye todo un campo de estudio: el Síndrome de Burnout o Síndrome del Desgaste Profesional. Burnout, es un término inglés que se traduce como, quemarse, gastarse, agotarse, fatigarse, cansarse, sentirse exhausto, consumido, apagado, fundido, "volverse inútil por uso excesivo".

El término burnout, acuñado originalmente por Freudenberger (1974), procede del mundo del deporte y expresa la situación que vivían los deportistas cuando no obtenían los resultados deseados a pesar de sus grandes esfuerzos y entrenamientos. Este autor comenzó por observar una serie de manifestaciones de agotamiento, y síntomas de ansiedad y depresión, en los psicoterapeutas de una clínica para toxicómanos y describió como estos profesionistas iban modificando progresivamente su conducta y se volvían insensibles, poco comprensivos y, en algunos casos, hasta agresivos con los pacientes.

Posteriormente empiezan a surgir diversas conceptualizaciones sobre este Síndrome, destacando entre ellas las elaboradas por Maslach y Jackson (1981) y Pines, Aronson y Kufry (1981). A partir de ese momento, el Síndrome de Burnout se convirtió en un término que ha tenido una excelente recepción en medios académicos y no académicos, sin embargo su uso recurrente ha propiciado que desafortunadamente pierda "consistencia científica por ambiguo e inespecífico y ha pasado a ser un cajón de sastre donde incluir cualquier desajuste sociolaboral" (Mingote y Pérez, 2003; p. 66). Esta situación nos obliga a que recurramos a su acepción más común, y generalizada, donde se considera al Burnout como un síndrome constituido por tres dimensiones: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal (Maslach y Jackson, 1981).

El *agotamiento emocional* se refiere a una reducción de los recursos emocionales y al sentimiento de que no tenemos nada que ofrecer a los demás, acompañados de manifestaciones somáticas y psicológicas, como el abatimiento, la ansiedad y la irritabilidad.

La *despersonalización* se refiere al desarrollo de actitudes negativas y de insensibilidad hacia los clientes o receptores de servicios, así como también hacia los colegas, que conduce con mucha frecuencia a la idea de que son la verdadera fuente de los problemas. Se asocia con una actitud un tanto cínica e impersonal, con el aislamiento de los demás, con el etiquetamiento despectivo para calificar a los otros, y con intentos de culpabilizarlos de la frustración y el fracaso propio en el cumplimiento de los compromisos laborales.

La baja realización personal se refiere a la percepción de que las posibilidades de logro en el trabajo han desaparecido, junto con vivencias de fracaso y sentimientos de baja autoestima. Generalmente afecta al rendimiento laboral, sobre la base de una autoevaluación negativa, a veces encubierta con una actitud de "omnipotencia" que hace redoblar los esfuerzos aparentando interés y dedicación aún mayores, que, a la larga, profundizan el Burnout.

Los trabajos sobre el Burnout pueden ser agrupados en tres perspectivas diferentes: psicosocial, organizativa e histórica (Gil-Montes y Peiró, 1999):

1) La perspectiva psicosocial: pretende explicar las condiciones ambientales en las cuales se origina el Síndrome de Burnout, los factores que ayudan a mitigarlo (especialmente el apoyo social) y los síntomas específicos que caracterizarían el síndrome, fundamentalmente de tipo emocional, en las distintas profesiones. Además, en este enfoque se desarrolló el instrumento de medición más ampliamente utilizado para evaluar este síndrome, el Maslach Burnout Inventory en su versión Human Services Survey (MBI-HSS).

2) La perspectiva organizativa: que se centra en que las causas del Síndrome de Burnout se originan en tres niveles distintos, el individual, el organizativo y social. El desarrollo del Síndrome de Burnout genera en los profesionistas respuestas al trabajo, que no tienen que aparecer siempre, ni junta, como la pérdida del sentido del trabajo, idealismo y optimismo, o la carencia de simpatía y tolerancia hacia los clientes e incapacidad para apreciar el trabajo como desarrollo personal.

3) La perspectiva histórica: es un fruto de los estudios realizados sobre las consecuencias de los rápidos cambios sociales en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial en el trabajo y las condiciones laborales.

En la presente investigación, y en congruencia con la conceptualización esbozada anteriormente, nos adscribimos a la perspectiva psicosocial que concibe a este síndrome como un proceso que se deriva de la interacción que tiene lugar entre las características del contexto laboral y las variables personales.

Esta perspectiva, y su consecuente conceptualización, se adhieren al relativo consenso que existe en considerar al Burnout como un síndrome clínico, producido por un estrés organizacional crónico y cotidiano (Guillén y Guil 2000), que aparece con frecuencia en trabajadores de servicios asistenciales, como sería el caso de los médicos, enfermeras, profesores, terapeutas, psicólogos, policías, etc. Ejemplos de este tipo de estudios en diferentes profesiones se puede observar en el siguiente cuadro:

Autor	Año	Profesión objeto de estudio
Nagy	1985	Secretarias
Smith et. al.	1986	Bibliotecarios
Sarros y Friesen	1987	Administradores
Leiter	1991	Trabajadores de salud mental
Nye et. al.	1992	Trabajadores de las fuerzas armadas
Lee y Asforth	1993	Supervisores y directores
Piedmont	1993	Terapeutas ocupacionales

Autor	Año	Profesión objeto de estudio
Sandoval	1993	Psicólogos
Burke	1993	Policías
Burke y Greenglass	1994	Personal de educación
Leiter et. al.	1994	Militares
Price y Spence	1994	Trabajadores sociales
Deckaud et al	1994	Médicos
Leiter y Dorup	1994	Personal sanitario
Gupchup et. al.	1994	Farmacéuticos
Burke y Greenglass	1994	Educadores
Buendía y Riquelme	1995	Vigilantes penitenciarios
Balogun et. al.	1995	Estudiantes
Gil Peiró	1996	Trabajadores de centros ocupacionales
Martín et. al.	1996	Enfermeras
Salgado et. al.	1997	Profesores

Cuadro No. 1 Estudios realizados sobre el burnout en diferentes profesiones. Fuente Piñeiro et. al. 2006

En la actualidad se pueden encontrar investigaciones que continúan centrando su atención en diferentes tipos de profesionistas: por el interés investigativo de este trabajo vale la pena destacar los trabajos referidos a los profesionistas relacionados con el sector salud como sería el caso de los profesionales de la enfermería (Carmona, Sanz y Marín, 2002), de los médicos (Aranda, Pando, Salazar, Torres, Aldrete y Pérez, 2004) y del personal sanitario (Atance, 1997), entre otros, y los relacionados con el sector educativo, entre ellos, profesores de diferentes niveles educativos (Salgado, Yela, Quevedo, Delgado, Fuentes, Sánchez, Sánchez y Velasco, 1997; Vilorio y Paredes, 2002; y Guerrero, 2003),

Más allá de estos estudios realizados con diferentes profesionistas, actualmente nos encontramos con una línea de investigación que centra su atención en los estudios comparativos, destacando en ella los trabajos que comparan profesionistas de diferentes países (Moreno, Garrosa, Benavides-Pereira y Gálvez, 2003), mujeres en contextos de trabajo y no trabajo (Agut, Grau y Beas, 2000) y enfermeras de atención primaria y especializada (Artiga, 2000). Las investigaciones localizadas, en la revisión de la literatura, permitieron reconocer que no se han realizado estudios comparativos entre profesionistas, por lo que adquiere relevancia el presente estudio que busca realizar una comparación entre dos tipos de profesionistas: profesores y médicos; para lograrlo nos planteamos los siguientes objetivos:

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.

ESTABLECER los aspectos del Síndrome de Burnout en que presentan similitudes y diferencias los profesores y los médicos de la ciudad de Durango

Estrategia Metodológica

El estudio realizado fue de carácter comparativo (profesores y médicos), correlacional (variables sociodemográficas y burnout), transeccional (se aplicó en una sola ocasión durante el mes de junio del año 2006) y no experimental (no se manipuló ninguna variable).

Para la recolección de la información se utilizó el Maslach Burnout Inventory en su versión Human Services Survey (Maslach y Jackson, 1986) en su adaptación española realizada por Seisdedos (1997, citado por Grajales, 2001). Este cuestionario tiene 22 items con escalamiento tipo Likert que implica una escala de frecuencia de siete grados que va desde nunca hasta todos los días. La versión española ha sido sometida a estudios de validez factorial en México (Grajales, 2001).

Esta decisión metodológica nos ubica en la tendencia mayoritaria de utilizar medidas de autoinforme, generalmente el Maslach Burnout Inventory, cuando se mide el Burnout (Moriana y Herruzo, 2004).

La confiabilidad en alfa de cronbach, tanto general como en cada una de las subescalas, en cada uno de los profesionistas encuestados, fue la siguiente:

Confiabilidad	Profesores	Médicos	Reportada
General	.68	.70	- - - -
Agotamiento emocional	.78	.81	.90
Despersonalización	.48	.70	.79
Baja realización personal	.77	.79	.71

Cuadro No. 2 Confiabilidad del MBI-HSS

Como se puede observar los resultados muestran que en el caso de los médicos el MBI-HSS presenta una mayor consistencia interna, mientras que en el caso de los profesores encontramos un problema central en la dimensión despersonalización donde la consistencia interna es baja. Tanto en la dimensión agotamiento emocional y despersonalización se obtuvo un coeficiente de confiabilidad menor al reportado originalmente, mientras que en el caso de la dimensión baja realización personal se obtuvo un coeficiente de confiabilidad mayor al reportado originalmente.

Los sujetos de la presente investigación fueron: a) médicos de consulta externa de las clínicas del sector salud de la ciudad de Durango: Clínica Santiago Ramón y Cajal del Instituto Mexicano del Seguro Social, Clínica No. 1 de la Secretaría de Salud en el Estado y Clínica del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado, y b) profesores de educación básica de la ciudad de Durango.

En el caso de los médicos de consulta externa se lograron recuperar 88 cuestionarios, de los cuales tres fueron anulados por inconsistencias diversas, mientras que en el caso de los profesores de educación básica se realizó un muestreo no probabilístico que permitió recuperar 108 cuestionarios

correspondientes a profesores de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria.

La presentación y análisis de resultados se realiza en dos momentos: en un primer momento se lleva a cabo un análisis descriptivo, tomando a la variable burnout y sus dimensiones como variables colectivas, y en un segundo momento se efectúa un análisis inferencial, a través de un diseño de diferencia de grupos, entre la variable burnout y sus dimensiones y las variables sociodemográficas estudiadas, utilizando para ello los estadísticos t de students y ANOVA

Para la interpretación del nivel de Burnout se utilizó el baremo recomendado por Mingote y Pérez, (2003) y que ha sido utilizado en diferentes investigaciones como sería el caso de Guerrero (2003), El baremo consta de tres niveles como se muestra en el siguiente cuadro:

Baremo	
Puntaje	Nivel
0-33	Burnout bajo o leve.
34-66	Burnout medio o moderado
67-100	Burnout alto o profundo

Resultados

Los resultados obtenidos en función de cada uno de los objetivos planteados fueron los siguientes:

Primer objetivo: identificar el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los profesores y los médicos de la ciudad de Durango.

La información generada nos permite afirmar que en la dimensión agotamiento emocional los profesores reportaron un 22% de presencia, mientras que los médicos reportaron un 31% de presencia, por lo que se puede observar una diferencia de nueve puntos porcentuales entre los dos tipos de profesionistas, sin embargo ambas medidas se ubican en el nivel leve del burnout, por lo que la diferencia, en el nivel de agotamiento emocional, que presentan ambos profesionistas no es significativa.

En la dimensión de despersonalización ambos profesionistas reportan una presencia de 25%, que al igual que en la dimensión anterior se ubica en el nivel leve del burnout.

En la dimensión de baja realización personal los profesores reportaron un 19% de presencia, mientras que los médicos reportaron un 16% de presencia, no obstante esta diferencia de tres puntos porcentuales ambos profesionistas se ubican en un nivel leve del burnout, por lo que la diferencia, en el nivel de baja realización personal, que presentan ambos profesionistas no es significativa.

En el caso específico de los profesores se coincide con Salanova (en Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003) quien afirma que "si bien los niveles de burnout en los profesores no son elevados, sí se observa un incremento del agotamiento y de la manifestación de actitudes cínicas (despersonalización)" (parr. 13),

En el nivel general o global del Burnout, como variable, encontramos que los profesores presentan un nivel de presencia del Burnout del 22%, mientras que los médicos presentan un nivel de presencia del Burnout de 24%. En ese sentido observamos un nivel más alto del Burnout en los médicos, pero con una diferencia de escasos dos puntos porcentuales, que interpretados con el baremo utilizado nos indica que ambos profesionistas presentan un nivel leve de Burnout.

En el caso específico de los profesores, este resultado difiere con los reportados por Vitoria y Paredes (2002) quienes afirman que los profesores presentan un grado medio de Burnout. En el caso específico de los médicos no es posible realizar un contraste de resultados, ya que la mayor parte de los estudio (v. gr. Jiménez, Morales y Martínez, 2002; Aranda, Pando, Torres, Salazar y Franco, 2005 y Blandin y Martínez, 2005) toman al burnout como variable individual, a diferencia del presente trabajo donde la tomamos como variable colectiva.

Segundo objetivo: 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.

En lo que respecta a las dimensiones del burnout y al burnout, en lo general, como variable, se encontró que ninguna de las cuatro variables estudiadas (género, edad, número de hijos y antigüedad) establece una diferencia significativa.

Estos resultados difieren con los reportados por Mingote y Pérez, (2003) quienes aseguran que la edad y el género si establecen diferencias en el nivel del síndrome de burnout y con los reportados por Ciancaglini (2005) quien afirma que a) entre la variable edad y Burnout hay una relación negativa, b) se ha observado que hay una relación entre mayores años de ejercicio profesional y el cansancio emocional y despersonalización, y c) las personas que tienen hijos parecen ser más resistentes ante el Burnout.

En contrapartida habrá que señalar que estos resultados coinciden con Guillén y Guil (2000), quienes aceptan que la relación entre edad, antigüedad y género y el síndrome de burnout no es clara, al grado de que hay estudios que presentan resultados contradictorios (v. gr. en la variable género, donde algunos estudios marcan que los hombre tienen mayor nivel de burnout, otros que las mujeres y algunos otros, afirman que no se relaciona el género con el nivel de burnout); esta idea de ambigüedad en las relaciones entre estas variables y el burnout también es reconocida por Ciancaglini (2005).

En el caso específico de los profesores, estos resultados difieren con los reportados por Salanova (en Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003) quien afirma que son "las mujeres las que se encuentran más agotadas, menos eficaces y las que muestran mayores síntomas depresivos (y) son los profesores entre 43-57 años los que muestran mayores niveles de cinismo (despersonalización), menos eficacia profesional, más síntomas depresivos y menos satisfacción laboral"(parr. 14), y en contrapartida, coinciden con los resultados reportados por Diéguez, Sarmiento y Calderón (2006) quienes afirman que la edad y experiencia laboral no influye en el burnout de los docentes.

En el caso específico de los médicos, estos resultados difieren con los reportados por Álvarez, Arce, Barrios y Sánchez (2005), quienes afirman que el síndrome de burnout predominó en el sexo femenino, en la edad entre 25-34 años y entre los médicos que tenían menos de 10 años de servicio, sin embargo estos resultados habría que tomarlos con prudencia si recordamos que el análisis realizado por estos autores se basó en tomar al burnout como variable individual.

Tercer objetivo: establecer en que aspectos del Síndrome de Burnout presentan similitudes y diferencias los profesores y los médicos de la ciudad de Durango.

Con la información construida podemos afirmar que, en relación a las semejanzas, ambos profesionistas presentan el mismo nivel de burnout en cada una de sus dimensiones constitutivas y en el burnout, en lo general, como variable.

Con relación a las semejanzas y diferencias, en el análisis inferencial, se puede afirmar que ambos profesionistas muestran semejanzas en el hecho de que las variables género, edad, número de hijos y antigüedad no establecen diferencias significativas en el nivel en que se presentan las dimensiones del burnout y el burnout, en lo general, como variable.

Conclusiones

Las principales conclusiones arrojadas por el presente estudio son las siguientes:

- La presencia de un nivel leve de burnout en profesores y médicos de la ciudad de Durango.
- Las variables sociodemográficas estudiadas no marcan una diferencia en el nivel del burnout que presentan profesores y médicos de la ciudad de Durango.
- No se observan diferencias substanciales en el nivel de burnout que presentan los profesores y médicos de la ciudad de Durango.

A estas conclusiones quisiéramos agregar un punto a discusión: la confiabilidad del MBI-HSS. Como se pudo observar la confiabilidad obtenida no solo varió entre uno y otro profesionista, sino que ambas difieren de las reportadas originalmente; a esta situación habría que agregarle estudios como el de Manso (2006), donde se reporta que la confiabilidad de las subescalas agotamiento emocional, despersonalización y realización personal fueron .82, .80, y .85 respectivamente ¿cómo interpretar esta alta variabilidad en la confiabilidad?

No creemos tener la respuesta, por el momento, a esta pregunta, pero si creemos que la explicación no debemos buscarla en los diferentes tipos de profesionistas, en ese sentido hay que recordar que el tipo de confiabilidad obtenida refleja la consistencia interna y homogeneidad del constructo. Por el contrario, creemos que es el momento de cuestionarnos la validez tridimensional del constructo "Síndrome de Burnout" y buscar conceptualizaciones alternativas, sobre todo aquellas que centren su atención, principalmente, en el agotamiento emocional, en ese sentido,

coincidimos con Grajales (2000) quien afirma que después de más de veinte años "de estudios sobre el burnout existe consenso en señalar que el componente más determinante es el agotamiento emocional (Turnipseed y Moore, 1999), lo cual para algunos es la raíz del burnout (Cordes y Dougherty, 1993; Gaines y Jermier, 1983)" (pg. 1).

Lista de referencias

- Agut S., Grau R. y Beas M. (2000), *Burnout en mujeres: un estudio comparativo entre contextos de trabajo y no trabajo*, ponencia presentada en el Simposio "Aspectos psicosociales del estrés ocupacional", Universitat Jaume I.
- Álvarez Adriana María, Arce María Lourdes, Barrios Alejandra Elizabeth y Sánchez de Coll Antonio Rafael (2005), *Síndrome de Burnout en Médicos de Hospitales Públicos de la ciudad de Corrientes*, en Revista de Posgrado de la VIa Cátedra de Medicina, No. 141, pp. 27-30.
- Aranda Beltrán Carolina, Pando Moreno Manuel, Salazar Estrada José G., Torres López Teresa M., Aldrete Rodríguez María Guadalupe y Pérez Reyes María Berenice (2004), *Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en médicos del primer nivel de atención*, en Investigación en Salud, Vol. 6, No. 1.
- Aranda Beltrán Carolina, Pando Moreno Manuel, Torres López Teresa, Salazar Estrada José y Franco Chávez Sergio (2005), *Factores psicosociales y síndrome de burnout en médicos de familia. México*, en Anales de la Facultad de Medicina, Vol. 66, No. 3, pp. 225-231.
- Artiga Ruiz A. (2000) *La enfermería ante el síndrome de Burnout. Estudio comparativo entre atención primaria y atención especializada*, en la Revista Enfermería Científica, No. 220-221, pp. 11-16.
- Atance Martínez Juan Carlos (1997), *Aspectos Epidemiológicos del Síndrome de Burnout en personal sanitario*, en la Revista Española de Salud Pública, Vol.71, No. 3, pp. 293-303.
- Blandin Jaicy y Martínez Araujo Danilo (2005), *Estrés laboral y mecanismos de afrontamiento: su relación en la aparición del Síndrome de Burnout en médicos residentes del Hospital Militar "Dr. Carlos Arvelo"*, en Archivos Venezolanos de Psiquiatría y Neurología, Vol. 51, No. 104.
- Carmona Monge F. J., Sanz Rodríguez L. J. y Marín Morales D. (2002), *Clima social laboral y síndrome de Burnout en profesionales de enfermería*, en Enfermería Científica, pp. 244-245
- Ciancaglini Zimmermann Gina Katherine (2005), *Síndrome de Burnout*, disponible en Monografías.com, en URL: <http://www.monografias.com/trabajos38/sindrome-burnout/sindrome-burnout.shtml>
- Diéguez Hidalgo Xiomara, Sarmiento Felipe Damaris y Calderón Formaris Pedro (2006), *Presencia del Síndrome de Burnout en los profesores de la Escuela internacional de Educación Física y Deporte de Cuba*, disponible en Ilustrados.com.

- Freudenberguer HJ. (1974), *Staff burnout*, en Journal of Social Issues, Vol. 30, No. 1, pp. 159-165.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*, Madrid, España, Síntesis
- Gil Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999). *Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo*, en Anales de Psicología, vo. 15, No. 2, pp. 261-268.
- Grajales Trevni (2000), *El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México. Un estudio de género*, disponible en <http://www.tagnet.org/autores/monografias/mono.htm>
- Grajales Trevni (2001), *Estudio de validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión española en una población de profesionales mexicanos*, disponible en URL: <http://www.tgrajales.net/mbivalidez.pdf>
- Guerrero Barona Eloisa (2003), *Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario*, en Anales de Psicología, Vol 19, No. 1, pg.145-158.
- Guillén Gestoso Carlos y Guil Bozal Rocío (2000), *Psicología del trabajo para relaciones laborales*, Madrid, España, Mc Graw Hill.
- Jiménez Álvarez C., Morales Torres J. L. y Martínez Martínez C. (2002), *Estudio del Síndrome del Burnout en cirujanos pediatras españoles*, en Cirugía Pediátrica, No. 15, pp. 73-78.
- Manso Pinto Juan (2006), *Confiabilidad y validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión Human Services Survey en una muestra de asistentes sociales chilenos*, Biblioteca Virtual de Psicología Científica.com, disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-128-1-confiabilidad-y-validez-factorial-del-maslach-burnout-invent.html>
- Maslach C, y Jackson S.(1981), *The measurement of experienced burnout*, en Journal of Social Issues, No. 2, pp. 99-113.
- Maslach C, y Jackson S.(1986) *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto. California Consulting Psychol Press
- Mingote Adán José Carlos y Pérez García Santiago (2003), *Estrés en la enfermería*, Madrid, España, Díaz de Santos Ediciones.
- Moreno Jiménez Bernardo, Garrosa Hernández Eva, Benevides-Pereira Ana María y Gálvez Herrer Macarena (2003), *Estudios transculturales del Burnout: los estudios transculturales Brasil-España*, en la Revista Colombiana de Psicología, No. 12, pp. 9-18.
- Moriana Elvira Juan Antonio y Herruzo Cabrea Javier (2004), *Estrés y Burnout en profesores*, en International Journal of Clinical and Health Psychology, Vol 4, No. 3, pp. 597-621.
- Pines A., Aronson E. y Kufry D. (1981), *Burnout*, New York, USA, The Free Press.
- Piñeiro Suárez Nereyda et. al. (2006), *Estudio sobre la presencia del Síndrome del Burnout en los profesores de la secundaria básica "José Martí" del municipio Cotorro*, en ILUSTRADOS.COM disponible en <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEuAlyAAEAwLXVikpV.php#superior>
- Salanova Marisa, Llorens Susana y García-Renedo Mónica (2003), *Por que se está "quemando" los profesores*, en la Revista INSHT, No. 28, pp. 16-20

Salgado Ruiz Alfonso, Yela Bernabé José Ramón, Quevedo Aguado M. Paz, Delgado Álvarez Carmen, Fuentes Blanco José M., Sánchez Cabaco Antonio, Sánchez, Sánchez Teresa y Velasco alonso Carmela (1997), *El Síndrome de Burnout: estudio empírico en profesores de enseñanza primaria*, en IberPsicología, Vol. 1, No. 2

Viloria Marín Hermes y Paredes Santiago Maritza (2002), *Estudio del Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los profesores de la Universidad de los Andes*, en Educere, Año 6, No. 17, pp. 29-36

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y FORMACIÓN DOCENTE: UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA FUNCIÓN ORGANIZATIVA DEL DIRECTOR DE ESCUELA PRIMARIA.

Guadalupe del Carmen Monreal Nájera

Directora de la Escuela Primaria "Mártires de la Educación" y egresada de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una investigación-acción que se realiza en el marco de la Maestría en Educación Básica. Su objetivo consistió en elaborar una propuesta de intervención que mejore el desarrollo de la función del director de escuela primaria en el ámbito organizativo para lo cual se diseñó una estructura organizacional así como un taller de formación docente que ayude a revalorar todos los aspectos de la función como maestros que dan satisfacción y los que señalan problemas no resueltos. Permite el diálogo con nuestros compañeros para reflexionar acerca de lo que somos y hacemos y será el comienzo de un camino de búsqueda personal y colectiva, que darán pauta para intentar nuevos proyectos y experiencias en la escuela.

En los últimos años ha cobrado especial importancia estudiar al director como elemento importante para promover la calidad educativa de un centro escolar, ya que para que una escuela tenga calidad requiere de un nuevo tipo de liderazgo basado en la experiencia y en la convicción personal y no necesariamente en la escolaridad, antigüedad o rango.

Existe una disyuntiva imperante entre lo ideal y lo real. Lo ideal procede de los planteamientos normativos que implican un "deber ser" que no es compatible en la mayoría de los casos con el desarrollo real de la función directiva.

Las nuevas propuestas sobre gestión escolar consisten básicamente en transformar las escuelas en instituciones competentes y organizadas, unidas en el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la tarea de satisfacer las necesidades de formación que requieren los usuarios del centro educativo, con la participación de quienes están involucrados en la tarea educativa.

Para Navarro Rodríguez (1999) la gestión escolar es una función integral en el marco de la administración educativa que se orienta hacia la coordinación del trabajo escolar atendiendo las relaciones de maestros y alumnos con el currículo y las relaciones de la escuela con la comunidad y beneficiarios directos, de tal forma que la gestión se oriente hacia la obtención de los resultados deseados para el logro de un impacto o efecto en la sociedad.

El reto del directivo escolar es hacer que la estructura esté bien para que funcione en beneficio de los usuarios. En este sentido surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo puede un director responder a este gran reto? ¿Cómo puede administrar prioritariamente la calidad? ¿Cómo puede priorizar la relación oficial con los profesores y la repetición mecánica de la normativa escolar? ¿Cómo ejercer la autoridad que la norma le provee sin que por esto se pierdan las relaciones de confianza entre las personas involucradas en su campo de acción? ¿Cómo debe coordinar el trabajo? ¿Cómo puede integrar el trabajo en los cuatro campos de la gestión escolar: Pedagógico-Didáctica, Organizacional, Comunitaria y Administrativa?

La función que realiza un director escolar es muy importante, ya que los resultados que la institución obtenga dependen, en gran medida, de las actitudes que asuma y de la forma que conduzca el plantel escolar. Sin embargo la función directiva no está aislada del trabajo que realizan los demás actores educativos, sino que debe estar completamente unida con todas las tareas que se desempeñan en la institución.

De esta forma, la organización escolar suele ser el espacio imprescindible para que el director desarrolle cada una de sus funciones y busque, junto con todos los docentes, materializar los propósitos educativos, en procesos en donde todos los involucrados compartan metas y se responsabilicen de los resultados obtenidos.

Implica situar a los principales actores en un proceso de reflexión y análisis sobre sus propias condiciones y formas particulares en las que puede verse incluido en dicho proceso.

Durante mi ejercicio como directora de una escuela primaria me enfrenté a grandes problemas, de ahí que surja mi inquietud por tratar de mejorar la práctica del director, de buscar la manera de no ser sólo un administrador y lograr convertirme en un líder académico, que desarrolle estrategias innovadoras que detonen procesos de cambio, involucrando procesos de análisis, búsqueda de opciones, sistematización y revaloración del quehacer profesional de cada elemento de la institución, que conduzca a la delimitación de proyectos concretos que sean factor central del cambio educativo.

Abordaje Metodológico

Para la realización de este trabajo se utilizó la metodología de la Investigación-Acción, la cual ha tenido diversos usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas

orientaciones metodológicas que la reclaman para sí. Específicamente se aplicó el modelo de Jonh Elliot (Elliott. 1993) porque considero que es la que más se apega a las características del proceso enseñanza-aprendizaje ya que son los profesores los encargados de llevar acabo la labor educativa.

Este modelo toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprende tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.

Proceso Seguido

El proceso de investigación inició con la idea de transformar la práctica del director en todos sus ámbitos, por lo cual me di a la tarea de platicar con el director de la escuela primaria "Mártires de la Educación" para que me permitiera llevar a cabo mi investigación. El maestro aceptó gustoso.

Quiero decir en este momento que mi investigación podría o no tener una limitante: antes de iniciar mi maestría yo era directora de esa escuela y aún en este momento podría decirse que tengo una figura de autoridad con el director actual y con los maestros. Así que tenía un gran reto: quitar esa figura y pasar a ser, de alguna manera invisible para todos, para que de esta manera pudiera hacer una observación más apegada a la realidad.

Para poder realizar esto hice diez observaciones de rapport, hasta lograr que los maestros actuaran normalmente y no sintieran que iba a fiscalizarlos.

Al concluir esta parte hice seis observaciones no participantes (McKernan, 1999) mismas que registré en mi diario de campo (Berteli 2001). Estas observaciones se hicieron de las actuaciones del director en diferentes campos: junta con maestros, con padres de familia, en reunión colegiada y en diferentes ámbitos de actuación del director, es decir en las diferentes dimensiones de actuación de un director: dimensión pedagógico–didáctica, dimensión comunitaria, dimensión administrativa y la dimensión organizacional.

La dimensión organizativa constituye el soporte de las demás dimensiones proponiéndose articular su funcionamiento.

Esta dimensión es muy importante y en las observaciones me di cuenta por comentarios de los maestros, de padres de familia y de intendentes, de que el director es poco organizado, se dedica básicamente a "administrar la escuela" sin tomar en cuenta las otras dimensiones.

Posteriormente apliqué un esqueleto de pescado (Ishikawa, 1943) con el director para ratificar las posibles categorías que se habían conformado en las observaciones anteriores. (Gráfico1).

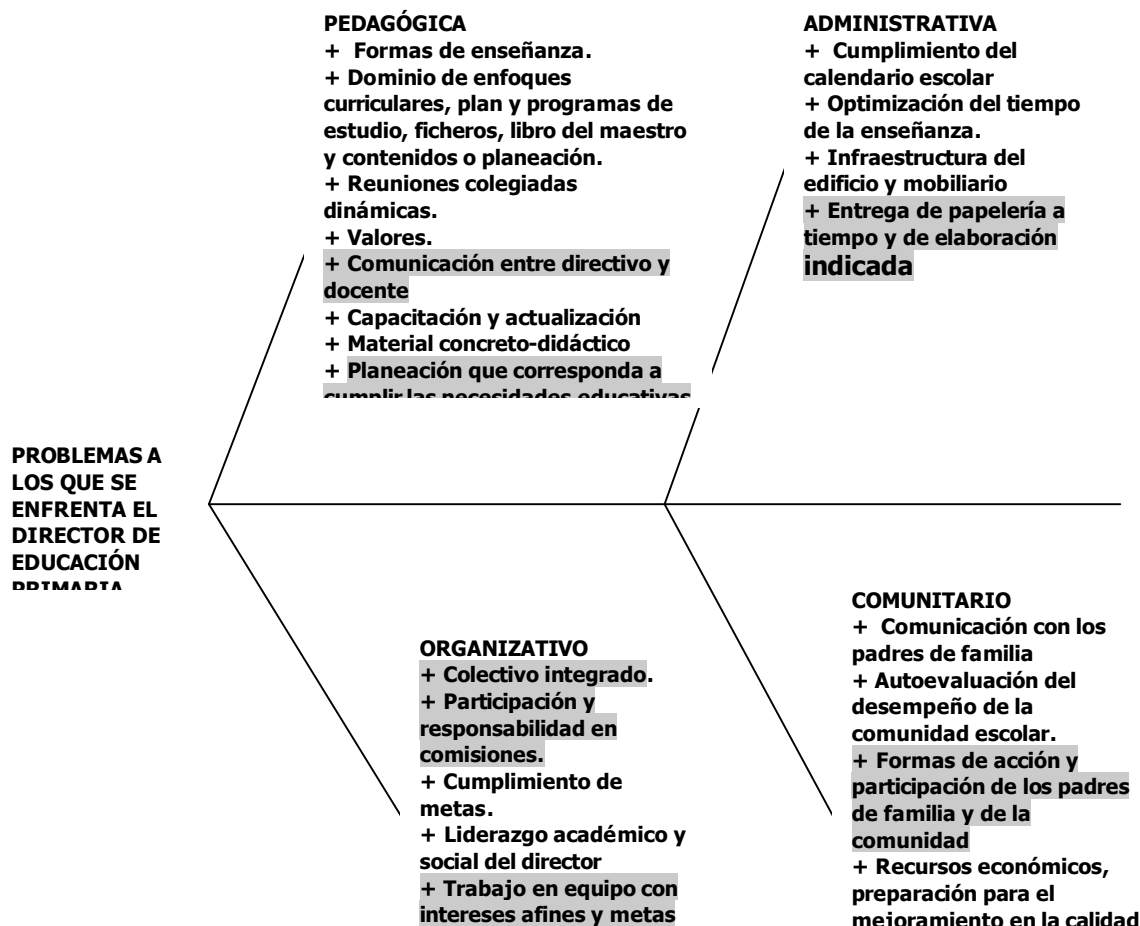
Se le preguntó sobre los problemas a los que se enfrenta el director en un centro de trabajo en las cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa, organizativa y comunitaria.

El trabajo que realizó se puede observar en la gráfica 1. Seleccionó varios problemas específicos en las cuatro dimensiones pero a mi manera de

ver y por el número de aspectos que señaló, nuevamente encuentro problema en la dimensión organizativa.

Según lo que él señaló es muy difícil que los maestros cumplan cabalmente con las comisiones encomendadas, asimismo señala como un gran problema la falta de un colectivo integrado y obviamente la falta de un trabajo en equipo. Según los datos obtenidos hasta el momento todo encaminaba hacia que el problema principal era la función organizativa de la escuela. En este momento hice una operacionalización de la función organizativa del director para señalar los problemas más recurrentes a los que él se enfrenta. (Gráfica 2)

Al finalizar estas técnicas me di a la tarea de aplicar entrevistas estructuradas (McKernan, 1999) mismas que adapté del trabajo elaborado por la Mtra. M^a. Antonieta Aguilera García en su trabajo de tesis "Las funciones de los directores y directoras de las escuelas primarias. Construcción de instrumentos para la indagación". Las entrevistas fueron aplicadas a cuatro maestros .La entrevista quedó estructurada de la siguiente manera:



Gráfica 1. Esqueleto de pescado



Grafica 2. Operacionalización

1. EL DIRECTOR ACTUAL Y SUS FUNCIONES.

1.1 Funciones prioritarias o importantes

1.2 Funciones que ocupan más tiempo.

1.3 Delegación de funciones.

2. EL DIRECTOR Y LOS Y LAS DOCENTES.

2.1 Solicitudes del director a los profesores (preguntas que cubren los aspectos pedagógico, administrativo, social y laboral.

2.2 Solicitudes de los profesores al director.

2.3 Solución de las demandas o solicitudes de los profesores.

2.4 La comunicación entre director y profesores.

2.5 Ejercicio de la autoridad

2.6 Trabajo en el Consejo Técnico.

3. LA FUNCIÓN DEL DIRECTOR EN EL PRESTIGIO Y/O CALIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA.

3.1 Elementos que dan prestigio a la escuela.

3.2 Papel del director en el prestigio de la escuela.

3.3 Función del director actual para mantener el prestigio.

4. PERCEPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DEL DIRECTOR.

4.1 Características personales del director.

4.2 Características del trabajo.

4.3 Sugerencias para mejorar el trabajo del director.

Cada uno de los apartados consta de varias preguntas que al analizarlas me dieron lo siguientes resultados:

- **En el primer apartado EL DIRECTOR ACTUAL Y SUS FUNCIONES los maestros entrevistados consideran que el director da más importancia a la función administrativa, sobretodo lo que corresponde a Escuelas de Calidad:**
- **Cabe mencionar que esta función está asignada a una de las maestras y ella es la que dirige todo lo relacionado a este aspecto. El director se limita a dar la información a la maestra y ella trata de llevarlo a cabo. Cuando está realizado rinde los informes respectivos a supervisión.**

- También piensan que es importante que dedique más tiempo a lo organizativo, ya que consideran que es necesario para la mejora de la escuela.
- Las funciones que delega son las respectivas a la organización de algunos eventos, pero no en todos, y a la tesorería cuya responsabilidad recae completamente en el maestro encargado. Él únicamente firma los informes y le indica en qué gastar el dinero.
- Los maestros piensan que es importante que se auxilie de los demás maestros, que delegue algunas responsabilidades, ya que no lo hace:
- En el apartado dos **EL DIRECTOR Y LOS Y LAS DOCENTES**. Los maestros coinciden en que únicamente les solicita trabajo administrativo: planeaciones, estadística, informes, lista de asistencia, gráficas etc. En lo pedagógico no les solicita realmente nada, únicamente que trabajen con los libros, ni siquiera les revisa bien la planeación, y ellos en algunas ocasiones le preguntan sobre algún contenido en específico, pero no los saca de dudas.
- Existe un gran número de maestros que no cumplen con sus funciones y el director no hace nada para remediarlo para no meterse en problemas:
- El director no da alternativas para solucionar los problemas:
- No existe una comunicación real entre los maestros, ya que se limita a hacer reuniones para dar información general. No hace nada para que los maestros cumplan con su responsabilidad, lo que ocasiona problemas con los otros compañeros.
- Tampoco tiene una buena participación dentro del consejo técnico, ya que en ocasiones, incluso no ha asistido a ellos dejando la responsabilidad a otra persona que imparta un taller o alguna otra cosa.
- De esta afirmación también podríamos concluir que las reuniones de consejo no se llevan a cabo como deberían, ya que se infiere que los maestros conciben las reuniones como un lugar para resolver algunos problemas entre ellos mismos.
- En el apartado **LA FUNCIÓN DEL DIRECTOR EN EL PRESTIGIO Y/O CALIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA** encontré que en general los maestros, salvo una, consideran que la escuela tiene prestigio en lo pedagógico, gracias al trabajo que se realizó en años anteriores, sin embargo el trabajo ha demeritado debido al director actual ya que no se les exige que todos cumplan con su trabajo
- En cuanto a la **PERCEPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DEL DIRECTOR** en general les parece que le falta liderazgo para poder organizar bien la escuela y esto limita su actividad:

Al concluir estos trabajos pude llegar al diagnóstico que me permitió elaborar la propuesta producto de mi investigación.

El aspecto más importante que salió a relucir, ya que tiene que ver en todos los aspectos, es el establecimiento de relaciones intra escolares y que es la base para la correcta realización de las otras tres categorías.

Al priorizar la relación oficial con los profesores y la repetición mecánica de la normativa escolar en algunos casos y débilmente en otros provoca conflicto con los demás maestros y personal de la escuela, por lo tanto no hay integración de equipos de trabajo.

Al no identificar cada una de las características de los elementos que conforman la comunidad educativa a su cargo no le permite asumir las actitudes adecuadas con cada uno de los diferentes grupos de trabajo ni fomentar en los

miembros de la comunidad educativa el sentido de responsabilidad, a fin de que cumplan con las actividades escolares de su competencia.

Como no promueve una coordinación constante entre los miembros de la comunidad educativa para la realización de acciones conjuntas existen problemas en la aplicación de la normatividad, en el uso del tiempo y de los espacios, así como en la distribución de tareas.

Existe una relación bilateral entre las relaciones intra escolares con el uso del tiempo y espacios ya que al no aplicar la normatividad con los maestros de apoyo e intendentes (ya que faltan mucho o llegan tarde) existe un gran conflicto con los maestros de grupo por no respetar los tiempos que deben dedicar a otras actividades complementarias para los alumnos, lo que provoca un distanciamiento entre ellos, afectando las relaciones laborales.

Al no existir una buena relación con todos los miembros del consejo técnico consultivo, la mayoría de las actividades las realiza el director personalmente, no las delega (las que podría delegar) afectando la distribución de tareas y no formando un real equipo de trabajo.

Problema

¿Cómo lograr un mejor desempeño en la función organizativa del director a través del mejoramiento de las relaciones intra escolares?

Hipótesis de acción

La mejor manera de lograr un mejor desempeño en la función organizativa del director es a través de la creación de una estructura organizacional que mejore las relaciones intra escolares y de la puesta en marcha de un taller de formación para los maestros.

En una institución educativa, como en cualquier otra institución, la estructura organizativa del grupo involucrado y de los recursos, tiempos, espacios y responsabilidades es lo que facilita u obstaculiza el cumplimiento de los propósitos y funciones de la institución.

Para el caso de la educación al frente de la estructura organizativa de una escuela están los directivos, supervisores y cuerpos técnicos de educación.

Dentro de los centros escolares existen un conjunto de elementos, equipos, cargos, servicios, etc. cuyo funcionamiento conviene regular y articular adecuadamente. La estructura es pues el conjunto de esos elementos y sus interrelaciones. Es el dispositivo operativo de que las organizaciones se dotan para tratar de conseguir sus propósitos. (Antúnez, 1998).

La formulación de esta propuesta consiste en dos partes: la aplicación de un modelo de estructura organizacional y una propuesta alternativa de formación para los maestros.

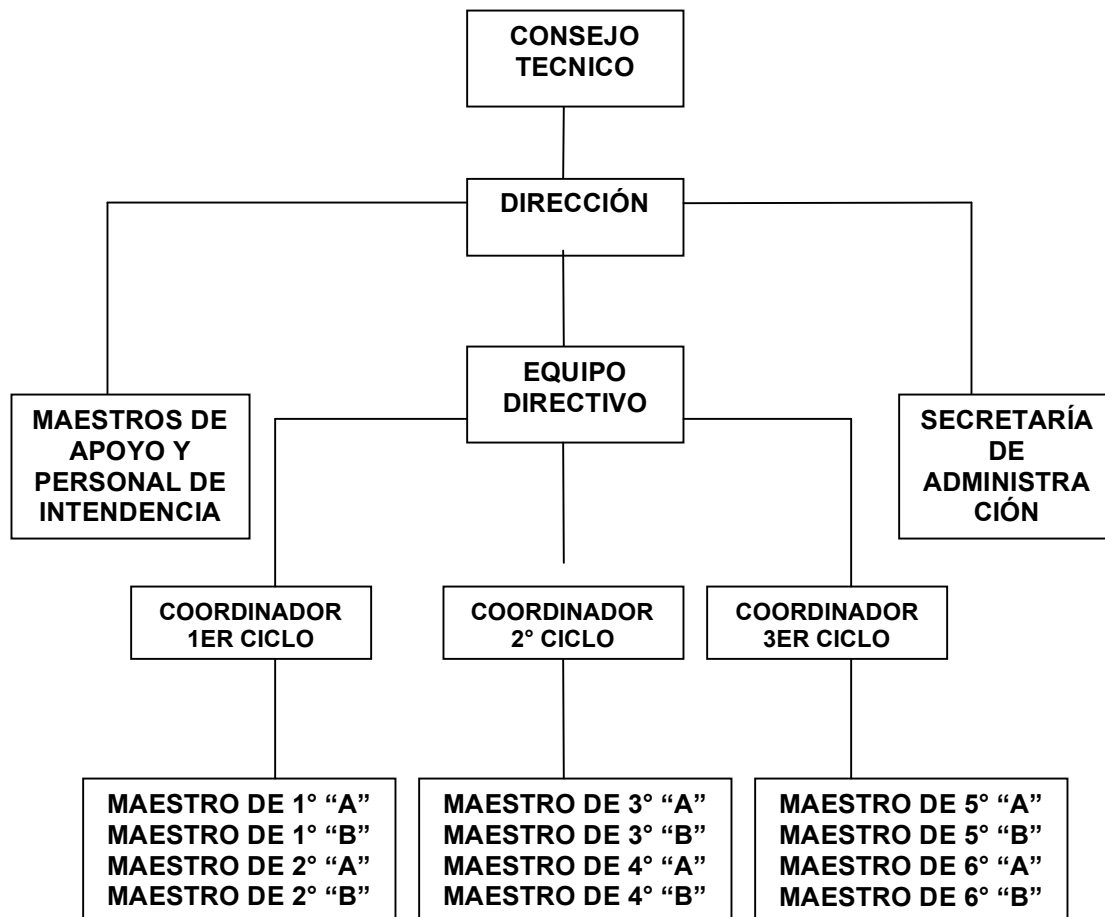
La aplicación de este modelo de organización permitirá al director compartir la carga de su responsabilidad, dando más oportunidad de delegar y reducir la sobrecarga, permitiéndole ser más selectivo y establecer prioridades más claras. Así mismo su establecimiento supone un compromiso colectivo que propicia el trabajo en equipo, lo que permite fijar mejor los objetivos y ayuda a la toma de decisiones. La propuesta alternativa ayudará a los maestros en este último punto

ya que harán un proceso de reflexión sobre la propia práctica y al mismo tiempo será un proceso de integración que propicie el trabajo grupal.

Para efectos de esta investigación se diseña una estructura formal y se formaliza a través de un organigrama y un breve manual de funciones, con los cuales se espera reestructurar las funciones dentro de la organización de la escuela Primaria Mártires de la Educación, dando una visión global y al mismo tiempo esclareciendo cada una de las tareas que deben realizar los miembros de la organización, a través del manual de funciones.

En el cuadro que a continuación se presenta se observa el modelo de estructura organizacional propuesto.

**MODELO DE ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA LA ESCUELA PRIMARIA
"MÁRTIRES DE LA EDUCACIÓN"
(Basado en el modelo presentado por Mario Martín Bris, 2002)**



Propuesta alternativa para poner en marcha el modelo organizativo

Dentro del contexto escolar, es indispensable organizar el esfuerzo de los distintos actores. Es preciso replantear el trabajo aislado, integrándolo al aporte de todos.

La estructura organizativa que propongo exige que se realice un trabajo en equipo. Sin embargo la escuela "Mártires de la Educación" no está acostumbrada a este tipo de colaboración.

Como ya se dijo en el diagnóstico existe el individualismo y la falta de colaboración para llevar a cabo el proyecto escolar. Por tanto es necesario que los maestros sepan cómo trabajar en equipo, que lleguen, a través de la reflexión, a formar un equipo de trabajo que según Ball (1989) es un grupo de personas trabajando juntas, las cuales comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente sino que debe irse construyendo poco a poco.

Por esta razón me parece adecuado trabajar con los maestros, para lograr este propósito, un taller que está basado en la propuesta de Cecilia Fierro y Bertha Fortoul: (1999). "Transformando la práctica docente" Una propuesta basada en la Investigación-Acción.

Este taller tiene como objetivo principal que los maestros tomen distancia de su práctica y analizarla en cada una de sus dimensiones (Fierro, 1999).

Para lograr el objetivo de este trabajo se utilizarán únicamente los trabajos planteados para la dimensión personal, la institucional y la interpersonal.

Estos pasos sirven para revalorar todos los aspectos de la función como maestros que dan satisfacción y los que señalan problemas no resueltos. Es el momento en que nos abrimos al diálogo con nuestros compañeros para reflexionar acerca de lo que somos y hacemos y serán el comienzo de un camino de búsqueda personal y colectiva, que darán pauta para intentar nuevos proyectos y experiencias en la escuela.

Evaluación del modelo Propuesta de seguimiento

Es importante dar a conocer en qué medida nuestro objetivo se ha cumplido, de tal manera que es necesario evaluarlo.

El objetivo fundamental de la evaluación (Martín B. 2002) es el de ayudar a conocer en profundidad el proceso seguido en cada una de las etapas: en primer lugar se evaluará la propuesta alternativa en cada una de sus sesiones para poder detectar los aspectos mejorables y facilitar el establecimiento de las medidas pertinentes en cada caso; y en segundo lugar se evaluará la aplicación del modelo en sí: sus defectos y posibles soluciones, por lo tanto la presente propuesta pretende ser evaluada en dos etapas:

- Etapa de Evaluación Parcial y
- Etapa de Evaluación Global.

La Evaluación Parcial se llevará a cabo mediante el análisis de cada una de las sesiones de la propuesta alternativa y los resultados que de ellas emerjan así como de la aplicación del siguiente cuestionario:

La Evaluación Global de la Estructura Organizativa se llevará a cabo de forma sumativa en tres momentos: en el mes de Octubre, en el mes de Febrero y en Junio a final del ciclo escolar.

Conclusiones

El liderazgo profesional que implica la dirección integra un conjunto de funciones en su ejercicio, entre las que incluyen: planificar, distribuir tareas, actuar (que incluye tareas de guía, motivación, mando y supervisión), coordinar y controlar (sucintamente evaluación e innovación), como mediador de conflictos, además de ejercer como impulsor del currículo y de los procesos de evaluación. La mayor o menor dedicación a cada una de ellas configura un modelo de dirección, en el que pueden llegar a contraponerse el desarrollo de la función de gestor a la función no menos importante de líder pedagógico.

El director tiene que enfrentarse diariamente a la resolución de diversos problemas en su centro escolar. Para organizar las diferentes actividades que tiene que realizar necesita ser sistemático, de tal manera que pueda atender las acciones administrativas, de gestión de recursos, de atención a padres de familia y la atención a la gestión pedagógica.

Al inicio de mi investigación, la intención era analizar toda la gestión del director pero encaminarla a la dimensión pedagógica. Sin embargo conforme fueron transcurriendo las primeras observaciones de rapport me di cuenta que tenía que enfocar mi atención a un aspecto central: Lo organizativo.

Esa fue una constante en cada uno de los instrumentos aplicados: fallaba principalmente la organización en todos los sentidos. De allí que fuera surgiendo la idea de plantear una nueva estructura organizacional que permitiera ayudar al director en todo su desempeño.

Sin embargo, también había otro problema: el personal no estaba integrado como equipo de trabajo, y para que la nueva estructura pudiera funcionar era necesario recurrir a otra propuesta, en la cual se tuviera como principal objetivo la formación docente y por medio de la cual todo el personal pudiera llegar a conformarse como un buen equipo.

Esa es la intención principal de este trabajo: primeramente conformar el equipo y posteriormente aplicar la nueva estructura organizativa.

Este es un gran reto para mí. La propuesta no se ha aplicado aún, pero ese es el siguiente paso: regresar a mi escuela para poder poner en marcha mi estrategia.

No estoy segura de que va a funcionar, pero pondré todo de mi parte por que así sea y estaré abierta a todas las sugerencias que se me presenten en el trayecto de esta experiencia.

Lista de referencias

- Aguilera García Antonieta (2005), *Las funciones de los Directores de las escuelas primarias. Construcción de instrumentos para su indagación*, Hermosillo, Sonora, Memoria Electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Antúnez, Serafín (1998). *Claves para la Organización de Centros Escolares*. Cuadernos de Educación. España: ICE- Horsori.
- Ball, Stephen J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona. Paidós.
- Berteley Busquets María (2001), *Conociendo nuestras escuelas*, Barcelona, España, Paidós.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente*. México, Ed. Paidós.
- Ishikawa, Kaoru (1953) en Martínez Ferreira, Matias, Diagramas Causa-Efecto, Pareto y Flujogramas. Disponible en:
<http://www.gestiopolis.com/recursos4/docs/ger/diagrama.htm>
- Martín B., Mario (2000). *Planificación de centros educativos. Organización y Calidad*. Bilbao, España. PRAXIS
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata
- Navarro Rodríguez, M. (1999) *Administración y Gestión Escolar*. SECyD. Durango, México., CETEB de la SECyD.

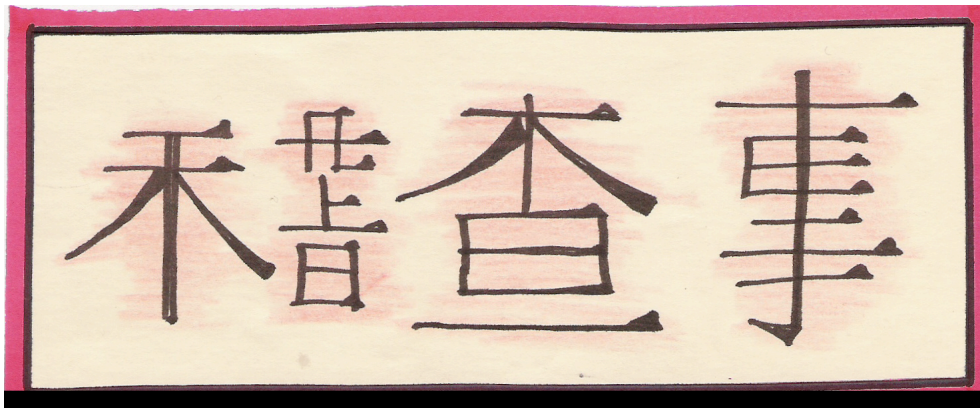


Ilustración 6 La investigación requiere el conocimiento de otras lenguas J. M. L. A.

EL MODELO VARK: INSTRUMENTO DISEÑADO PARA IDENTIFICAR ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

José René García Nájera

Alumno egresado de la Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Neil Fleming en colaboración con Collen Mills en 1992, desarrollaron un instrumento sencillo para determinar las preferencias de modalidad sensorial a la hora de procesar información. Más que ser una herramienta de diagnóstico, se pretendía que el instrumento sirviera como un catalizador para la reflexión: a partir de los comentarios como "¡ahaa!, ahora entiendo porque aprendo más rápido y mejor cuando estoy en ciertas situaciones..." a este instrumento lo llamaron VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic por su siglas en inglés) (Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Quinestésico) De acuerdo a resultados de estudios realizados en algunos países con el empleo del VARK, hubo un aprovechamiento notorio en los estudiantes debido a que los profesores detectaron las preferencias de enseñanza de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

La vista, el oído y el movimiento marcan nuestros primeros aprendizajes y una vez adquirida la habilidad lecto-escritora, este punto se convierte en otro pilar de adquisición y filtro de la información. (Lozano, 2004)

El modelo VARK-Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic- retoma estas formas de apropiación y genera una respuesta ante las necesidades de quienes viven el proceso educativo, y a lo largo del trabajo en el tema descubrirán la forma de llevarlo al aula para fomentar el aprendizaje.

Inicialmente el instrumento constaba de 13 preguntas con tres y cuatro posibles respuestas, posteriormente en septiembre de 2006 con la intención de darle mayor confiabilidad al instrumento se le realizó una modificación incrementándose a 16 preguntas con 4 respuestas cada una. (Fleming, 2006)

**Traducción al español del instrumento VARK,
diseñado por Neil Fleming en septiembre de 2006.**

Instrucciones: circule la letra de la respuesta que mejor explica su preferencia, seleccione más de una respuesta si una sola no encaja con su percepción. Deje en blanco toda pregunta que no se aplique.

- 1. Usted cocinará algo especial para su familia. Usted haría:**
 - a. Preguntar a amigos por sugerencias.**
 - b. Dar una vista al recetario por ideas de las fotos.**
 - c. Usar un libro de cocina donde usted sabe hay una buena receta.**
 - d. Cocinar algo que usted sabe sin la necesidad de instrucciones.**

- 2. Usted escogerá alimento en un restaurante o un café. Usted haría:**
 - a. Escuchar al mesero o pedir que amigos recomienden opciones.**
 - b. Mirar lo qué otros comen o mirar dibujos de cada platillo.**
 - c. Escoger de las descripciones en el menú.**
 - d. Escoger algo que tienes o has tenido antes.**

- 3. Aparte del precio, qué más te influenciaría para comprar un libro de ciencia ficción**
 - a. Un amigo habla acerca de él y te lo recomienda.**
 - b. Tienes historias reales, experiencias y ejemplos.**
 - c. Leyendo rápidamente partes de él.**
 - d. El diseño de la pasta es atractivo.**

- 4. Usted ha terminado una competencia o un examen y le gustaría tener alguna retroalimentación. Te gustaría retroalimentarte:**
 - a. Usando descripciones escritas de los resultados**
 - b. Usando ejemplos de lo que usted ha hecho.**
 - c. Usando gráficos que muestran lo que usted ha logrado.**
 - d. De alguien que habla por usted.**

- 5. Usted tiene un problema con la rodilla. Usted preferiría que el doctor:**
 - a. Use un modelo de plástico y te enseñe lo que está mal**
 - b. Te de una página de internet o algo para leer**
 - c. Te describa lo qué está mal**
 - d. Te enseñe un diagrama lo que está mal**

- 6. Usted está a punto de comprar una cámara digital o teléfono o móvil. ¿Aparte del precio qué más influirá en tomar tu decisión?**
 - a. Probándolo**
 - b. Es un diseño moderno y se mira bien.**
 - c. Leer los detalles acerca de sus características.**
 - d. El vendedor me informa acerca de sus características.**

- 7. Usted no está seguro como se deletrea trascendente o tracendente ¿Ud. qué haría?**
 - a. Escribir ambas palabras en un papel y escojo una.**
 - b. Pienso cómo suena cada palabra y escojo una.**

- c. Busco la palabra en un diccionario.
 - d. Veo la palabra en mi mente y escojo según como la veo.
- 8. Me gustan páginas de Internet que tienen:**
- a. Interesantes descripciones escritas, listas y explicaciones.
 - b. Diseño interesante y características visuales.
 - c. Cosas que con un click pueda cambiar o examinar.
 - d. Canales donde puedo oír música, programas de radio o entrevistas.
- 9. Usted está planeando unas vacaciones para un grupo. Usted quiere alguna observación de ellos acerca del plan. Usted qué haría:**
- a. Usa un mapa o página de Internet para mostrarles los lugares.
 - b. Describe algunos de los puntos sobresalientes.
 - c. Darles una copia del itinerario impreso.
 - d. Llamarles por teléfono o mandar mensaje por correo electrónico.
- 10. Usted está usando un libro, disco compacto o página de Internet para aprender a tomar fotos con su cámara digital nueva. Usted le gustaría tener:**
- a. Una oportunidad de hacer preguntas acerca de la cámara y sus características.
 - b. Esquemas o diagramas que muestran la cámara y la función de cada parte.
 - c. Ejemplos de buenas y malas fotos y cómo mejorarlas.
 - d. Aclarar las instrucciones escritas con listas y puntos sobre qué hacer.
- 11. Usted quiere aprender un programa nuevo, habilidad o juego en una computadora. Usted qué hace:**
- a. Hablar con gente que sabe acerca del programa.
 - b. Leer las instrucciones que vienen en el programa.
 - c. Seguir los esquemas en el libro que acompaña el programa.
 - d. Use los controles o el teclado.
- 12. Estás ayudando a alguien que quiere a ir al aeropuerto, al centro del pueblo o la estación del ferrocarril. Usted hace:**
- a. Va con la persona.
 - b. Anote las direcciones en un papel (sin mapa).
 - c. Les dice las direcciones.
 - d. Les dibuja un croquis o les da un mapa
- 13. Recuerde un momento en su vida en que Ud. aprendió a hacer algo nuevo. Trate de evitar escoger una destreza física, como andar en bicicleta. Ud. Aprendió mejor:**
- a. Viendo una demostración.
 - b. Con instrucciones escritas, en un manual o libro de texto.
 - c. Escuchando a alguien explicarlo o haciendo preguntas.

d. Con esquemas y diagramas o pistas visuales.

14. Ud. Prefiere un maestro o conferencista que use:

- a. Demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
- b. Folletos, libros o lecturas
- c. Diagramas, esquemas o gráficos.
- d. Preguntas y respuestas, pláticas y oradores invitados.

15. Un grupo de turistas quiere aprender acerca de parques o reservas naturales en su área. Usted:

- a. Los acompaña a un parque o reserva natural.
- b. Les da un libro o folleto acerca de parques o reservas naturales.
- c. Les da una plática acerca de parques o reservas naturales.
- d. Les muestra imágenes de Internet, fotos o libros con dibujos.

16. Usted tiene que hacer un discurso para una conferencia u ocasión especial. Usted hace:

- a. Escribir el discurso y aprendérselo leyéndolo varias veces.
- b. Reunir muchos ejemplos e historias para hacer el discurso verdadero y práctico.
- c. Escribir algunas palabras claves y practicar el discurso repetidas veces.
- d. Hacer diagramas o esquemas que te ayuden a explicar las cosas.

Estilo prevaeciente de acuerdo a la respuesta seleccionada

	V	A	R	K
1	b	a	c	d
2	b	a	c	d
3	d	a	c	b
4	c	d	a	b
5	d	c	b	a
6	b	d	c	a
7	d	b	c	a
8	b	d	a	c
9	a	b	c	d
10	b	a	d	c
11	c	a	b	d
12	d	c	b	a
13	d	c	b	a
14	c	d	b	a
15	d	c	b	a
16	d	c	a	b

Referencias

Fleming, Neil. (2006). *VARK, A guide to learning styles*. Extraído el 15 de junio, 2006 de <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>

Lozano Rodríguez, Armando. (2001). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Un panorama de la estilística educativa*. México, Trillas: ITESM.

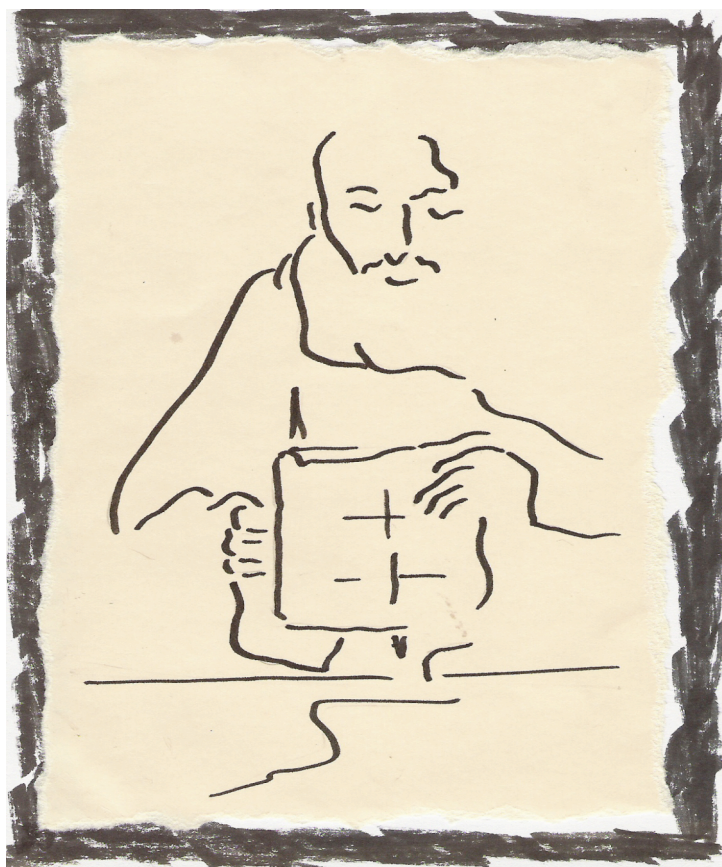


Ilustración 7 La interpretación de ideas J. M. L. A.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN UN MODELO DE APRENDER A APRENDER

Alejandra Méndez Zúñiga

Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica de Durango. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica en dicha institución.

Información Estadística

a).- **Validez:** la validez de contenido se aseguró consultando a expertos sobre los modelos educativos centrados en el aprendizaje. Se consultó a un psicólogo, académico de la escuela de psicología de la Universidad Juárez del Estado de Durango; a una maestra en educación, académica de la Universidad Pedagógica de Durango; y a una doctora en psicología, asesora de la Universidad Pedagógica Nacional.

b).- **Confiabilidad:** Se realizó un piloteo con 30 docentes universitarios, a partir del cual se midió la consistencia interna del instrumento, empleando el alfa Crobach del programa SPSS V. 10 obteniéndose una confiabilidad de 96.

Aplicación

Es un cuestionario autoadministrado que puede ser aplicado de manera individual o grupal, a docentes universitarios que se desempeñan en carreras humanistas.

Estructura

El cuestionario contiene 47 ítems, los cuales refieren a las necesidades de formación de los docentes universitarios, en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes para aplicar los modelos educativos centrados en el aprendizaje. El cuestionario está estructurado en los siguientes campos de formación:

- 1.- Conocimientos sobre el alumno y la forma como aprende (11 ítems)
- 2.- Conocimientos para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza (13 ítems)
- 3.- Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza (12 ítems)
- 4.- Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje (11 ítems)

Las respuestas para cada uno de los ítems, están organizadas en un escalamiento tipo Lickert.

Cuestionario

INSTRUCCIONES: En una escala del 1 al 5 (donde uno es nulo y cinco cuantioso) señala en cada campo de formación, tu nivel de necesidad, respecto a conocimientos, habilidades y actitudes, para desempeñar una práctica docente que favorezca en tus alumnos el modelo de aprender a aprender.

I.- Conocimientos sobre el alumno y la forma como aprende	1	2	3	4	5
Naturaleza de los conocimientos previos que posee					
Tipo de estrategias cognitivas que utiliza para aprender					
Tipo de estrategias metacognitivas que reconoce y emplea para continuar aprendiendo					
Dominio de estrategias de autorregulación					
Nivel de procesamiento (superficial, profundo o estratégico) que emplea para aprender					
Estilo cognitivo que utiliza el alumno					
Estilo de aprendizaje que emplea el alumno					
Tipo de metas que persigue					
Tipo de atribuciones y expectativas que emplea					
Situación socioafectiva					
Situación social y económica					
2.- Conocimientos para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza	1	2	3	4	5
Teorías del aprendizaje					
Estrategias cognitivas					
Estrategias de enseñanza de procesamiento profundo de la información (organizativas y de elaboración)					
Ubicación de estrategias según la naturaleza del contenido a enseñar (conceptual, procedimental, declarativo...)					
Didáctica de la disciplina que se va enseñar					
Organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje significativo					
Retroalimentación constante centrada en los procesos de aprendizaje					
Monitoreo de los procesos de aprendizaje					
Revisión y cierre al finalizar un tema					
Reconocimiento de las diferencias que presentan los alumnos					
Conocimiento sobre la manera de potenciar en los alumnos el desarrollo de estrategias de aprendizaje					
Conocimiento sobre como promover el mantenimiento, generalización y transferencia de estrategias					
Enseñanza de estrategias en situaciones reales					
3.- Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza	1	2	3	3	5
Interactuar con alumnos de manera personalizada					
Trabajar de manera interdisciplinaria					
Trabajar en equipo					
Utilizar comunicación clara (terminología precisa, discurso					

conectado, señales de transición y énfasis) con los alumnos					
Generar comunicación con los alumnos que posibilite el desarrollo de capacidades metacognitivas y de autorregulación					
Coherencia entre los objetivos y actividades de enseñanza					
Utilizar en su actividad docente estrategias cognitivas y metacognitivas					
Identificar mediante indicadores o evidencias aprendizaje significativo en los alumnos					
Motivar a los alumnos sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas					
Utilizar preguntas eficaces (frecuencia, distribución equitativa, apuntalamiento y suficiencia en tiempo de espera) con los alumnos					
Enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas utilizando ejemplos					
Generar estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales que promuevan en los alumnos aprender a aprender					
4.- Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje	1	2	3	4	5
Actualización permanente					
Prospectiva					
Disposición para el cambio					
Innovación					
Creatividad					
Honestidad					
Respeto					
Colaboración					
Entusiasmo					
Empatía					
Proactividad					

MAGISTER DIXIT

LAS REFORMAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Pamela Alejandra Galindo Briceño,

***Claudia Melina Valencia Serrano,
Xhanira Muñoz Saldaña,
Isidoro Medina Vázquez y
Edgar Jesús Almaraz Rodríguez***

Alumnos de la Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Introducción

Como estudiantes de la Maestría en Educación en el Instituto Universitario Anglo Español, al término de la materia de Legislación y Política Educativa decidimos aplicar una entrevista a varios personajes de diferentes sectores de la educación básica, con el objetivo de obtener un conocimiento desde diferentes ángulos acerca de uno de los temas que nos inquietan: la reforma educativa en educación básica; sin embargo, el interés fundamental se centra en dilucidar aspectos de política dentro de la manera como se ha llevado a cabo esta reforma, es decir, con el marco conceptual previo de la materia, pretendemos analizar este tema para comprenderlo con una visión desde las políticas educativas aplicadas, de ahí que nuestro interés vaya mas allá del contenido, enfocándonos en el manejo que los entrevistados tienen de la información.

Los distintos actores que se prestaron para contribuir con su aportación y nos concedieron un espacio en su agenda para responder nuestras interrogantes, fueron:

Personaje 1 Administración de la reforma educativa a nivel secundaria.

Personaje 2 Sindicato Sección 44

Personaje 3 Supervisora de educación especial

Personaje 4 Directora de una Unidad de Servicio y Apoyo a Escuela Regular.

Personaje 5 Maestra de grupo en jardín de niños federal.

Personaje 6 Apoyo psicopedagógico en un colegio particular

Análisis

Encontramos que la mayoría de los entrevistados se enfocan en la reforma empleada en su nivel de trabajo, pero desconocen la de otros, aunque todos son trabajadores en el nivel básico de la educación. Coinciden en que ya se encuentra en vigencia la reforma educativa, la cual tiene su propia modalidad de trabajar en base a cada nivel y que en esta se considera una metodología,

no un método, enfocada a que el alumno tenga un mayor dominio de los contenidos.

Todos se muestran optimistas ante el cambio que implica la reforma, pero aseguran que representa un reto la aplicación de la misma, ya que perciben ciertas limitaciones, por ejemplo, que solo considera niños de un determinado nivel social para hacer las modificaciones en cada reforma aplicada.

En cuanto a los cambios que se harían a la reforma, hay acuerdo en que mucho del éxito de cualquier reforma tiene que ver con que el profesor responda apropiadamente a los cambios propuestos pues se considera adecuada la dirección que está tomando. El personaje 1 comenta que no debería hacerse otra reforma sino profundizar en una ya existente, lo cual permitiría dar continuidad a los esfuerzos realizados, modificando las fallas que se perciban con el fin de mejorar la calidad educativa. Además expresa que si son los mismos profesores quienes se convierten en reformadores, basándose en su propia experiencia ante grupo, de algún modo, la política se centraría en beneficiar la educación y un poco menos en asuntos políticos, pero solo un poco, porque al fin y al cabo, siempre estarán presentes.

Guarda relación con lo anterior el hecho de que los personajes entrevistados que tienen más contacto con los alumnos, son los que opinan que no se logra la cobertura del 100%, en cambio los dirigentes defienden que sí se cubren las necesidades en el campo educativo del Estado, lo cual nos habla que, desde la política que se está aplicando, sí se está cubriendo el campo, pero desde la experiencia sentida, no.

En lo referente a la Reforma en Preescolar, en su mayoría no respondieron ya que se encuentran en un nivel distinto, y los que contestaron dijeron que no eran necesarios tres años, que es más que suficiente cursar dos años. Aunque a su vez desconocen en su totalidad la Reforma Educativa de dicho nivel.

Asimismo, se percibe en la maestra de educación preescolar la sensación de no estar bien atendida, como si el kinder fuera un nivel desatendido desde el punto de vista del docente, pareciera que no existe el suficiente apoyo para que su labor se realice con el grado de suficiencia que se desea.

Aparentemente se requieren políticas que fortalezcan este nivel, desde reforzar positivamente la manera como la sociedad lo perciba, hasta el apoyo que instancias superiores le brinden. Desde esta perspectiva hay incongruencia en tener tres años de preescolar cuando este nivel no es lo suficientemente atendido cualitativamente.

En cuanto a la modificación en planes y programas de acuerdo al lugar donde se van a aplicar, existe diversidad en las respuestas, por un lado se da por hecho que sí se efectúan, sobre todo en los niveles administrativos pero el sentir de quien trabaja ante grupo es de que hay mucha resistencia a realizar alguna adecuación, porque aparte de no haber suficiente infraestructura, no hay disponibilidad del profesorado, según comenta el personaje 5.

Aunque todos coinciden en que el método empleado en la reforma repercute positivamente en los estudiantes, consolidando su proceso de

aprendizaje, el personaje 4 agrega que muchas veces la metodología no es tan clara en sus líneas de acción y que se tendrían que hacer modificaciones para que este método sea más satisfactorio y en su mayoría favorezca a la consolidación del aprendizaje.

En cuanto al papel que juega o desempeña el directivo en la aplicación de la reforma, se considera que tiene gran peso en las actividades escolares porque pasa de supervisarlas a involucrarse en ellas, ya no es solo un administrativo sino que ahora participa en la consecución de los objetivos, independientemente de que el presupuesto no sea suficiente para satisfacer las necesidades escolares. Sin embargo el personaje 5 no está de acuerdo con esta idea pues comenta que en los directivos hay mucho desinterés en la comprensión del programa. Nuevamente se percibe discrepancia entre quien está con grupo y quien es administrativo.

En lo que respecta a la capacitación para la adecuada aplicación de la reforma por parte de los profesores, se reconoce que es necesaria la actualización del maestro para dejar atrás métodos obsoletos de trabajar, y se asegura que se está realizando, pero hay consenso en que la mayoría de los maestros no cuentan con la preparación necesaria, algunas veces por desinterés personal y otras veces porque no se les brinda adecuadamente.

En lo que respecta a las evaluaciones, de acuerdo al nivel en que se trabaja, se pretende realizar la valoración necesaria, estructurando métodos que den respuesta a las necesidades educativas que cada nivel tiene.

Con base en todo lo anterior, los personajes entrevistados consideran que la educación en el siglo XXI va hacia una educación de calidad en donde se desarrollan alumnos más preparados con conocimientos tecnológicos, y que requiere de maestros más competentes que reivindiquen la educación pública a un buen nivel. El personaje 1 habla de un cambio de focalización de la enseñanza al aprendizaje, pues la era en que vivimos así lo requiere.

Se asegura que si no se hace un estudio profundo de la educación pública detectando las problemáticas persistentes, ésta se vendrá abajo y la educación privada subirá en matrícula, cada vez que los padres preferirán pagar por una buena formación de sus hijos, de aquí que consideremos que las políticas empleadas deben ser todavía más consensuadas con las necesidades tanto de la sociedad como de quienes tienen a cargo suministrar la educación, hablese de profesores como de directivos, pues es conjunto en como se conseguirá alcanzar el sueño de una educación de mucha más calidad.

Conclusiones

La consecución de una educación cada vez más competente en un mundo que gira hacia la globalización, nos impele a unificar fuerzas en la concretización de un sistema educativo nacional que atienda tanto las necesidades sentidas de quienes son receptores de la educación que el Estado imparte, como de las familias de los mismos, de los profesores, sin olvidar asimismo, las necesidades que, como nación, se tiene y que por tanto, influye en el modelo

educativo que se visualiza, nos referimos en este aspecto al componente político.

Las perspectivas que nos ofrecieron los diferentes actores entrevistados acerca de un tema tan fundamental como lo es la reforma educativa, nos deja un sabor agrisado e inquietante, porque por un lado nos percatamos de que se pretende una educación de calidad, y hay mucha idealización acerca de la manera de conseguirla, pero por otro lado, la incongruencia entre quien está más cercano al trabajo de campo y quien lo coordina o planea, nos hace pensar en si realmente se está ejecutando conscientemente un esfuerzo en pro de la educación de los niños y jóvenes de la nación, o si es un sueño en el que se pretende estar haciendo mejoras reales cuando no hay verificación, y sobre todo, adecuación con la realidad.

En el caso de la educación preescolar es notable la falta de sincronía, pues se aumenta a tres años la estancia, cuando no se percibe como necesaria una estancia tan prolongada y sobre todo cuando no hay el reforzamiento interno y social adecuado para este nivel, es decir, la sociedad no tiene clara la finalidad del preescolar, a veces se ve solo como una guardería, y no hay compromiso manifiesto con la escuela para apoyar la educación de sus hijos, por otro lado, en el mismo sistema educativo no se le da el refuerzo necesario con apoyo y atención necesaria, todo lo cual redundo en insatisfacción del personal docente.

La elaboración de este trabajo nos permite darnos cuenta que en educación, como en cualquier otro aspecto, existe todo un entramado de ideales, necesidades e intereses que mueven las acciones del Sistema Educativo Nacional y que todo esfuerzo que se realice para reformar algún aspecto del mismo, debe pasar por una serie de revisiones en las que se toma en cuenta no solo las necesidades de la población, sino lo que la sociedad en general demanda, la visión de nación que se tiene, entre otras necesidades más complejas.

DOSSIER

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Comisión Elaboradora

- **Coordinación General:** *Alejandra Méndez Zúñiga*
- **Personal Académico:** *Dolores Gutiérrez Rico, Arturo Barraza Macías, Guadalupe Rosalba Morales Meza, Manuela Gallegos Arreola, María Estela Izaguirre De Lara, José de Jesús Corrales Castillo y Paula Elvira Ceceñas Torrero,*
- **Personal Administrativo:** *Rafael Carlos Ibáñez Rodríguez*
- **Estudiantes:** *Moisés Favila Esquivel y Jesús Bueno Vázquez*

Justificación

Los cambios vertiginosos en todos los órdenes de la vida que ha traído consigo la modernidad dan la sensación de que el mundo cambia más rápidamente que la capacidad organizativa para adaptarse a él. En la base del cambio se sitúan fenómenos complejos e interrelacionados que adoptan en la modernidad nuevos significados. Así, la revolución digital, el continuo crecimiento y la rápida obsolescencia del conocimiento, la globalización y la nueva organización del trabajo, entre otros, incrementan de forma continua y acelerada la complejidad de la sociedad, lo cual plantea la necesidad de nuevas interpretaciones de la realidad, buscando en las instituciones educativas, especialmente en las universitarias, indicaciones para la creación de nuevos discursos que ayuden a comprenderla y a manejarse más eficientemente dentro de ella.

Por otra parte, las reducciones presupuestarias al sector educativo causadas por la crisis del estado del bienestar, han exigido a las universidades la rendición de cuentas respecto del cumplimiento de su misión y del uso del recurso que la sociedad ha puesto a su disposición.

En este contexto, aparece la necesidad de iniciar un cambio en la cultura organizativa de la universidad y a proceder, en ese nuevo marco, a implementar la evaluación institucional como manera de autorregulación, por un lado, y de rendición de cuentas, por otro, pero principalmente como factor determinante en la retroalimentación de los procesos de gestión de la calidad, de reflexión, de desarrollo institucional y de generación de nuevos valores.

Desde esta última perspectiva, de concepción de la evaluación como un proceso mediante el cual se pretende dar apoyo a la mejora continua como garantía de la calidad de la institución, la Universidad Pedagógica de Durango ha considerado pertinente realizar un proceso de evaluación institucional, que permita, a partir de una actividad de investigación y análisis, averiguar el nivel de logro que está alcanzando, de acuerdo con su razón de ser, y determinar los elementos que están actuando como indicadores de menor o de mayor capacidad de logros para el cumplimiento de su misión; resultados que deriven en juicios de valor de los distintos elementos que participan en el quehacer académico y administrativo, a fin de adoptar decisiones en los ámbitos correspondientes.

De manera específica, los resultados de la evaluación institucional, permitirán la identificación de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de la institución; redefinir su misión y visión institucional, su modelo educativo y académico y diseñar las políticas y estrategias que le permitirán el mejoramiento constante de su calidad y pertinencia, es decir, estos resultados pueden constituirse como antecedente y fundamento para la orientación del desarrollo del proceso de planeación estratégica institucional.

Metodología

La evaluación es un parte central de cualquier proceso administrativo. Presente desde el momento mismo de la planeación, permite diagnosticar el estado en que se encuentra una institución. Al emplearse durante la etapa de ejecución, posibilita el regular acciones para corregir el rumbo en caso de estar apartándonos de los objetivos perseguidos. Aplicada al final del proceso, ofrece una mirada retrospectiva de lo que se ha hecho, de los aciertos que se han tenido, de los errores cometidos y del grado en que han alcanzado los objetivos que se propusieron lograr.

En nuestro caso, la evaluación realizada se ubica en el primer momento y aspira a convertirse en el insumo principal del Plan de Desarrollo Institucional, por lo que su objetivo es diagnosticar el estado en que se encuentra la institución.

La evaluación realizada puede ser caracterizada como:

- **Diagnóstica:** al centrar la atención en la situación inicial en que se encuentra la institución.
- **Con base en criterios de referencia:** al interpretar los resultados con criterios definidos a priori.
- **Orientada a la toma de decisiones:** al buscar proporcionar información para tomar decisiones en el proceso de planeación institucional.
- **Autoevaluación:** al ser realizada básicamente por agentes internos, con la asesoría de un agente externo.
- **Holística:** al poner énfasis en la totalidad de los procesos institucionales.
- **Participativa con un carácter representativo:** al haberse nombrado de manera democrática y representativa los diferentes miembros de la comisión.

Las etapas seguidas en el proceso de evaluación fueron: planeación del proceso de evaluación, realización del proceso de evaluación y presentación de los resultados de la evaluación.

a) Planeación.

La planeación se desarrolló en cinco momentos:

En un primer momento, se inició el proceso de evaluación con el desarrollo de un curso taller de evaluación Institucional coordinado por la asesora externa la Dra. Ofelia Ángeles Gutiérrez, con el propósito de sensibilizar a la comunidad educativa de la relevancia de la evaluación integral como estrategia para impulsar y consolidar la calidad de la Universidad Pedagógica de Durango, además de que los participantes

adquirieran los elementos conceptuales e instrumentales básicos del proceso de evaluación institucional y construir de manera participativa las directrices del modelo de evaluación Institucional.

En un segundo momento, y por recomendaciones de la asesora externa se constituyó una Comisión Coordinadora para la Evaluación Institucional representativa de la comunidad universitaria, a fin de que al interior de ésta, se diseñara la metodología a seguir del proceso y se precisara los mecanismos de participación de los diversos actores de la Institución.

Los criterios para la conformación de la Comisión Coordinadora fueron los siguientes:

- Asistencia y permanencia al curso taller
- Experiencia en la realización de evaluación institucional
- Preferencia a los académicos que participaron en la elaboración de los documentos normativos de la institución (Decreto de Creación y Reglamento Interior) y que cumplieran con el primer criterio

La Comisión Coordinadora se conformó de la siguiente manera:

- La secretaria académica
- 1 académico por área (elegido en el respectivo Consejo de Área)
- 1 docente de la Unidad Extensiva (elegido en la Unidad)
- 2 alumnos (los representantes de los alumnos en el Consejo Académico)
- 1 administrativo
- 1 representante de Organismos Descentralizados

En un tercer momento y una vez conformada la Comisión Coordinadora para la Evaluación Institucional de la Universidad Pedagógica de Durango, ésta definió una estrategia pertinente y participativa para la precisión de los objetos a evaluar.

La comisión consideró pertinente aplicar un cuestionario de "análisis FODA de una institución educativa", a fin de conocer las percepciones que tienen los diferentes actores de la universidad sobre las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas respecto a la Institución. En este sentido, se entregó el instrumento a todos los docentes, administrativos y autoridades incluyendo a los de la Unidad Extensiva; además se aplicó el mismo instrumento a una muestra de alumnos de licenciatura y posgrado, recopilándose 300 cuestionarios en total.

Antes de la aplicación del instrumento de recopilación de información, la Comisión Coordinadora sugirió al Director General de la Institución, la emisión de una circular dirigida al personal académico, administrativo y alumnos, en la cual se notificara el inicio del proceso de evaluación y se invitara a la participación de acuerdo a las formas que la comisión definiera.

El análisis de resultados de los cuestionarios se realizó con el paquete estadístico SPSS, aplicando la estadística descriptiva a fin de definir la media, la moda, la mediana y la desviación estándar para obtener elementos confiables que fundamentaran la elección de los objetos a evaluar.

A los resultados arrojados por el programa estadístico, se le realizó una ponderación diferenciada para cada uno de los valores; esta ponderación fue

determinada por una comisión interna formada exprofeso por un académico, por un administrativo y un estudiante.

Una vez realizada la ponderación a los resultados obtenidos, la Comisión Coordinadora definió las siguientes categorías como objetos a considerar en el proceso de evaluación Institucional:

- Gestión institucional
- Cultura organizacional
- Clima organizacional
- Oferta educativa
- Docencia
- Investigación
- Difusión y extensión universitaria

En un cuarto momento, una vez definidas las categorías a evaluar, se constituyeron subgrupos al interior de la comisión a fin de conceptualizar y diseñar la operacionalización metodológica de cada una de las categorías, en concordancia con el modelo metodológico sugerido por la asesora externa, el cual contemplaba 6 aspectos: categoría, subcategoría, criterio, parámetro, indicador y herramienta.

El trabajo de las categorías se distribuyó de la siguiente manera:

- Gestión institucional (Alejandra Méndez y Dolores Gutiérrez Rico)
- Cultura organizacional (Arturo Barraza y Carlos Ibáñez)
- Clima organizacional (Arturo Barraza y Carlos Ibáñez)
- Oferta educativa (Moisés Fávila y Jesús Bueno)
- Docencia (Unidad Extensiva)
- Investigación (José de Jesús Corrales y Paula Elvira Ceceñas)
- Difusión y extensión universitaria (José de Jesús Corrales y Paula Elvira Ceceñas)

El trabajo desarrollado permitió construir un modelo para guiar la evaluación, excluyendo la categoría de clima organizacional, la cual fue considerada poco pertinente por la comisión coordinadora.

En un quinto momento y tras un reacomodo de los equipos al interior de la comisión, se diseñaron los instrumentos necesarios para la recolección de la información por los siguientes equipos:

- Gestión institucional (Alejandra Méndez y Dolores Gutiérrez Rico)
- Cultura organizacional (Arturo Barraza y Carlos Ibáñez)
- Oferta educativa (Moisés Fávila y Jesús Bueno)
- Docencia (Guadalupe R. Morales Meza, Manuela Gallegos Arreola y María Estela Izaguirre De Lara)
- Investigación (José de Jesús Corrales y Paula Elvira Ceceñas)
- Difusión y extensión universitaria (Arturo Barraza y Carlos Ibáñez).

El modelo y los instrumentos fueron valorados por la asesora externa, la cual consideró que cubrían los requisitos necesarios y que por lo tanto la comisión se encontraba en condiciones de proceder a la evaluación.

b) Realización

Una vez construido el modelo y diseñados los instrumentos para la recolección de la información se procedió a realizar la evaluación.

En esta etapa se contó con la participación de la comunidad universitaria y los aplicadores de los instrumentos fueron sus propios diseñadores.

Posterior a la aplicación de los instrumentos la comisión coordinadora desarrolló un fuerte trabajo de análisis de la información, que trascendió el nivel descriptivo para poder llegar a la evaluación.

c) Presentación de resultados.

Una vez terminado el proceso de análisis de la información se realizó el informe final de la evaluación en dos modalidades: en extenso, que se mantendrá para consulta general y en resumen, el cual es socializado a toda la comunidad universitaria a través del presente dossier.

Resultados

Los resultados de las categorías Gestión Institucional y Programas de Formación se presentarán con subtítulos para cada subcategoría, ya que la fuerte cantidad de subcategorías que tiene cada una dificulta su presentación en una redacción global como se realiza en el resto de las categorías.

1.- Categoría: Gestión Institucional

1.1.- Subcategoría 1: Normatividad

Los resultados permiten afirmar que no es suficiente la normatividad existente de acuerdo a la cantidad de ámbitos académicos y administrativos que requieren ser normados. Por lo que es apremiante que a la brevedad se concluya la reglamentación que norme los ámbitos colegiados, Departamentos y Áreas institucionales.

Por otra parte se encuentra que el personal de la Institución, considera regular el nivel de transparencia de la normatividad existente. Aunque en su momento se otorgó a todos los docentes el Decreto de Creación y el Reglamento Interior, y en la página Web de la Universidad, se encuentra el Reglamento de la Biblioteca, el personal alude un conocimiento regular del mismo.

1.2.- Subcategoría 2: Estructura Organizacional

Los Coordinadores de Área, Programa y Proyecto, estiman pertinente la estructura académico-administrativa de la Institución en relación a las necesidades presentadas en los proyectos coordinados. Según la percepción de las autoridades educativas, continua siendo pertinente la estructura académico-administrativa para aprobar, operar y resolver problemáticas referidas a los proyectos que se están desarrollando en la Institución.

1.3.- Subcategoría 3: Servicios De Apoyo Académico e Infraestructura

Los alumnos de licenciatura y posgrado, y los docentes de la Institución, estiman como pertinentes los servicios de apoyo académico.

El centro de cómputo fue el área que obtuvo el nivel más alto de eficacia de los servicios de apoyo, debido a que los alumnos consideran que

los horarios de servicio que presta, cubre los objetivos para los que fue creada, es decir, para atender la demanda interna y externa.

Los servicios de apoyo académico que obtuvieron una media más baja en el criterio de eficacia fueron los horarios para asesoría de tesis y principalmente los servicios que presta el área de servicios escolares. En atención a estos resultados, se considera que la Institución debe contar con mecanismos más eficaces que aseguren que los alumnos puedan tener información más fidedigna de los horarios de los docentes que asesoran trabajos de titulación, así como, implementar mecanismos que posibiliten tener más eficacia en el área de servicios escolares, como sistemas de información eficientes, procesos de capacitación al personal de esta área y mayor supervisión.

En cuanto a la valoración de la suficiencia de la Infraestructura y equipamiento de la Institución, de acuerdo a la información presentada, la mayoría de ésta no es suficiente para cubrir las necesidades del quehacer universitario desarrollado, en lo referente a cantidad de aulas, espacios deportivos, espacios para realizar eventos académicos masivos, áreas de descanso para los estudiantes, áreas deportivas, áreas para alimentarse, espacio físico de los servicios de biblioteca e informática. En cuanto a la cantidad de libros existentes en la biblioteca son suficientes, no así la cantidad de equipos de computación. De acuerdo a la información anterior es necesaria la creación de una Infraestructura que sea suficiente para satisfacer las necesidades derivadas del quehacer universitario desarrollado.

1.4.- Subcategoría 4: Planeación

En la mayoría de las áreas académicas, en sus diferentes niveles: Áreas, Programas y Proyectos no cuentan con procesos de planeación.

Los productos de planeación (visión y objetivos) existentes, en general son congruentes con la misión de la Institución, aunque presentan algunas diferencias en cuanto a: perfil de sujeto formado, características del servicio educativo y destinatarios del servicio.

Por otra parte se encuentra, que la planeación existente, rebasa la misión de la Institución en cuanto al desarrollo de actitudes, habilidades y valores necesarios en un profesional en este momento sociohistórico, caracterizado por cambios sustanciales en el contexto social y avance vertiginoso del conocimiento.

En cuanto a los servicios educativos planteados en los diferentes niveles de planeación valorados, también se rebasa a la misión Institucional, en cuanto se está conceptuando en aquellos, un servicio educativo que utiliza la nueva tecnología, pertinente a las necesidades sociales, con redes académicas y trabajo colegiado, entre otros.

En la misión se pone más énfasis en los usuarios de educación básica, en tanto que fueron éstos preferentemente, la demanda potencial desde la creación de la Universidad.

1.5.- Subcategoría 5: Evaluación

Los Coordinadores consideran poco eficaz a la evaluación como un referente importante para la toma de decisiones del Área, Programa, o Proyecto coordinado, a excepción para los procesos de planeación; es decir, no hay una cultura de la evaluación. Posiblemente esta situación se presenta debido a que, como se vio en la subcategoría de planeación, ésta no se realiza en la mayoría de los niveles institucionales.

Por otra parte, se encuentra que los Coordinadores para tomar decisiones respecto a su programa, preferentemente involucran a los miembros de éste, en menor medida consultan a expertos y consideran su experiencia personal. Esta situación parece acertada, siempre y cuando se oriente con una metodología, sea objetiva y permita mejorar los procesos evaluados.

1.6.- Subcategoría 6: Recursos Financieros

La mitad de los Coordinadores consideran que los recursos financieros son insuficientes para atender las necesidades del Área, Programa o Proyecto coordinado. Esta situación hace reflexionar de la necesidad de incrementar el presupuesto Institucional a través de otros medios, gestionando recursos propios, por ejemplo; pero también evidencia una carencia de planeación de actividades o estrategias considerando el presupuesto disponible.

La mitad del personal administrativo y docentes refiere poseer conocimiento nulo del ejercicio del presupuesto, aunque el director en turno cada año incluye este rubro en el informe anual que presenta a la comunidad universitaria. Considerando la información anterior, se recomienda implementar estrategias más eficaces, para dar a conocer a la comunidad universitaria la manera como se ejerce el presupuesto, a fin de fortalecer una gestión transparente.

A la mitad de los Coordinadores no les parecen adecuadas las vías institucionales para satisfacer las necesidades financieras y de servicios que tienen en su programa. En atención a esta información, es importante que se revisen los mecanismos institucionales existentes para satisfacer las necesidades financieras de los proyectos Institucionales. En cuanto a los momentos para presentar y asignar recursos financieros, así como a la oportunidad de entrega de los mismos, obtuvieron un nivel de eficiencia alto, debido a lo cual consideramos que pueden continuar los procesos semejantes a los actuales.

1.7.- Subcategoría 7: Articulación de Funciones Académicas

Los Coordinadores valoran muy pertinente la información de las demás áreas cuando organizan actividades en su programa, y le otorgan valor más bajo al conocimiento de las funciones de los asesores.

Por otra parte, consideran desde algunas veces, frecuentemente y siempre la frecuencia en que las demás áreas coadyuvan al logro de los propósitos de su programa. Siendo este aspecto trascendental para que el desarrollo de las funciones sustantivas y que éstas a su vez coadyuven al cumplimiento de los fines de la Institución, es necesario implementar

mecanismos que permitan incrementar la frecuencia de vinculación entre las Áreas sustantivas.

En referencia al nivel de eficacia que presenta la articulación de funciones académicas, los Coordinadores (75%) consideran que las acciones desarrolladas en vinculación con otras áreas presentan desde regular hasta buen nivel de logro.

De acuerdo a los anteriores resultados, se puede afirmar que es muy significativo el porcentaje de Coordinadores que se vincula con otras áreas al momento de organizar las actividades de su programa; también se puede deducir la necesidad de incrementar la frecuencia y calidad en los procesos de vinculación de las áreas sustantivas para lograr los propósitos de los Programas y Proyectos, y de esta manera cumplir con la misión de la Institución.

La mayoría de los Coordinadores observan un alto grado de congruencia entre los procesos de formación, investigación, difusión, procesos de admisión, titulación... de alumnos. Por lo tanto, es importante que las demás Áreas asuman un alto grado de responsabilidad para coadyuvar al logro de los objetivos de cada Programa, Proyecto o Área.

1.8.- Subcategoría 8: Información Institucional

El hecho de que todos los Departamentos y Áreas consideren que requieren de sistemas de información más actualizados y eficaces, da cuenta que los sistemas existentes en la actualidad no cumplen totalmente con estos criterios.

La Institución está iniciando con la política del manejo transparente de la información pública, aunque aún falta que los responsables de las Áreas y Departamentos asuman una práctica consecuente al respecto.

1.9.- Subcategoría 9: Liderazgo de Directivos

Los docentes consideran regularmente pertinente y los Coordinadores de Área, Programa y de Proyecto pertinente el liderazgo ejercido por los directivos, con relación a los procesos administrativos y académicos para el desarrollo de la misión y objeto de la Universidad.

Por otra parte, los Coordinadores de Área, Programa y Proyecto, estiman como eficaz el liderazgo de los directivos para el logro de los objetivos de su Programa.

Los resultados respecto a la eficacia del liderazgo ejercido por los directivos para la contribución al logro de los objetivos de los Programas y Proyectos Institucionales constituyen las medias más bajas de las subcategorías estudiadas, por lo que se considera que los directivos deben realizar una revisión de la manera como contribuyen al logro de los objetivos de los procesos académicos y administrativos.

2.- Categoría: Investigación

La investigación en la Universidad Pedagógica de Durango es un área de actividad académica en desarrollo, con tendencia a la mejora, tanto cuantitativa como cualitativamente.

La investigación que se realiza en la institución tiene un alto grado de pertinencia, ya que una gran mayoría de los trabajos de investigación que se desarrollan se ubica dentro de una o más de las líneas generales de investigación de la Universidad. Esta investigación posee, asimismo, un alto grado de relevancia, en dos sentidos: 1º. Porque los temas de investigación y los propósitos de los estudios que se realizan guardan una gran relación con la problemática que se vive en diversos ámbitos e instituciones del sistema educativo (incluyendo la propia Universidad), y 2º. Porque los resultados o productos de esta investigación constituyen aportes efectivos para el desarrollo del conocimiento o contribuyen en la solución de problemas prácticos y/o en el desarrollo institucional. Además, estos resultados son efectivamente utilizados, en gran medida, por la comunidad académica interna y/o externa, por lo que el nivel de impacto de la investigación es, también, alto.

Cuantitativamente, podemos afirmar que, en los últimos cinco años, la productividad en la investigación ha sido buena, si consideramos que en este lapso se han emprendido 45 trabajos de investigación (es decir, en promedio nueve trabajos por año y tres trabajos por investigador), de los cuales el 71% han sido concluidos o se encuentran en proceso de desarrollo, y que la duración media para la realización de un trabajo de investigación es de aproximadamente nueve meses.

Por otra parte, existen algunos aspectos de la actividad de investigación que pueden ser mejorados. Entre ellos tenemos la cuestión de la organización institucional de la investigación, la cual, si bien ha mejorado en los últimos dos años con la aplicación de un programa institucional de investigación, aún manifiesta la carencia de lineamientos, instrumentos e instancias normativas e indicativas para la planeación, desarrollo y evaluación de la actividad investigativa que se realiza en la Universidad.

Los procesos institucionales de formación para la investigación constituyen otro aspecto en el cual se advierten algunas deficiencias, ya que los eventos y actividades realizadas con esos fines se han desarrollado de manera aislada y asistemática, en cantidad insuficiente, obedeciendo sólo a percepciones parciales de las necesidades sentidas de formación y sin llevar a cabo un seguimiento del impacto de dichas acciones y eventos formativos en el desarrollo de la actividad de investigación en la Universidad.

Asimismo, la difusión de los productos y resultados de la investigación ha sido insuficiente, pues, aunque se cuenta con varios espacios de difusión (una revista institucional, una interinstitucional y la página web de la Universidad), éstos son poco utilizados por los académicos que realizan investigación. Por lo anterior, y debido también a la escasa eficiencia en los mecanismos de distribución y/o promoción de los órganos de difusión con que se cuenta, el impacto en cuanto al conocimiento de la comunidad educativa, interna y externa, respecto de la investigación que se realiza en la institución es, por consecuencia, muy bajo.

3.- Categoría: Docencia

En el *índice de atención alumno-maestro y carga académica determinada normativamente*, de acuerdo a los resultados obtenidos, no excede de 30 el número de alumnos por maestro; no obstante cada maestro requiere atender cuatro grupos; de lo que se concluye que el número de docentes que atienden los proyectos ofertados por la institución, no es suficiente al alumnado existente y en este sentido se vuelve apremiante el incremento de recursos humanos para brindar la atención mínima a la población estudiantil.

Por otro lado, analizando el criterio *grado académico de la planta docente acorde a la oferta educativa*, los resultados arrojan que el personal docente de la Universidad Pedagógica de Durango posee el grado de licenciatura y postgrado en el área de Humanidades, pertinente a lo ofertado por esta institución.

Respecto a la *participación en procesos de actualización organizados por la institución o tomados por cuenta propia, con una duración mínima de 60 horas*, encontramos que sólo una tercera parte de la planta docente asistió a cursos de actualización, con 60 horas o más por ciclo escolar. No obstante de que la institución propone y diseña cursos, seminarios, talleres, etc., para la actualización del docente; lo cual refleja poca motivación respecto a la actualización y participación en eventos de esta índole.

En el criterio de Eficacia, en lo referido al *cumplimiento de los objetivos de los programas de estudio*, los resultados reportan que sólo una mínima parte de la población estudiantil considera que nunca se logran los objetivos.

En el caso del criterio de Innovación, en el parámetro de *incorporación de recursos didácticos y estrategias de enseñanza aprendizaje originales y novedosas en la práctica docente*, los resultados muestran que aproximadamente una quinta parte de la comunidad estudiantil considera que los maestros casi nunca incluyen recursos didácticos y estrategias innovadoras en su práctica docente.

En el criterio de Sistematización, en el parámetro *implementación de acciones de diagnóstico en la práctica docente; así como en la reorganización de cursos y acciones de evaluación*, los resultados muestran que sólo una décima parte del alumnado considera que nunca se implementan acciones diagnósticas, ni existe una reorganización de cursos; así como tampoco se realizan acciones evaluativas en su desarrollo.

4.- Categoría: Programas de Formación

4.1.- Subcategoría 1: Demanda Educativa

La demanda educativa potencial en el estado, de aspirantes a formarse en educación y los atendidos en la UPD se encuentra en un porcentaje muy bajo respecto al parámetro establecido, pero si lo vemos respecto a la

demanda real directa a la institución, ésta se eleva considerablemente hasta un 84.8% de atención.

4.2.- Subcategoría 2: Oferta Educativa

Se puede sostener que existen en la institución programas en operación que carecen en un alto porcentaje de elementos de flexibilidad, como los son la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para Maestros del Medio Indígena (LEPEPMI) y la Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa (MECPE), y en menor medida la Maestría en Educación Básica (MEB), además el nivel de pertinencia de la oferta educativa, prácticamente es inexistente en nuestra institución.

Como ningún programa establece de manera explícita su necesidad en cuanto a infraestructura y sólo en uno su necesidad de recursos humanos, es difícil hacer una relación entre los planes de estudio y los recursos humanos y materiales disponibles para establecer su eficiencia.

4.3.- Subcategoría 3: Procesos

Sólo la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) (programa de formación inicial) muestra una constante estable en cuanto a su evolución natural de crecimiento, siendo el único programa que presenta una consistencia favorable en sus procesos.

4.4.- Subcategoría 4: Resultados Institucionales

Los resultados nos muestran en un principio el bajo porcentaje en titulación que tiene la institución (31.7%) y un crítico 58.46% en eficiencia Terminal, que determinan la baja eficiencia en los resultados institucionales de la UPD, y en cuanto a los criterios de eficacia y pertinencia de los resultados es necesario establecer otros elementos que nos ayuden a valorarlos objetivamente.

5.- Categoría: Difusión y Extensión Universitaria

La educación continua que se oferta en la UPD presenta:

- un nivel de pertinencia bajo por el hecho de que las acciones y eventos de educación continua sí responden a los objetos de estudio de la institución, pero no surgen de líneas programáticas o de necesidades de formación detectadas en estudios ex profeso.
- un nivel bajo de cobertura al tomar en consideración que el número de eventos es reducido, no se tienen estudios de la demanda, pero sí comprende diferentes sectores de la población, quedando únicamente sin atender específicamente los maestros de educación media superior y superior.

La vinculación interinstitucional realizada por la UPD es poca, sin embargo se considera pertinente al responder a las funciones que le otorga el Decreto de Creación.

En las dos subcategorías se pudo observar que no existen estudios diagnósticos que respalden la elaboración de la oferta de educación continúa

o la realización de convenios interinstitucionales, así como tampoco se han realizado estudios de evaluación o impacto para determinar su eficacia.

6.- Cultura Organizacional

La cultura organizacional predominante en la Universidad Pedagógica de Durango es la Cultura de la Tarea. En este tipo de cultura se espera que sus miembros den prioridad máxima a llevar a cabo las obligaciones de sus propias tareas; ciñéndose a las políticas y procedimientos relacionados con sus puestos de trabajo y los conflictos entre grupos e interpersonales son habitualmente evitados por referencia a normas, procedimientos y definiciones formales de autoridad y responsabilidad.

Si se toma en consideración el ciclo de vida por el que atraviesa toda organización y la pertinencia de cada uno de estos ciclos para el cambio y desarrollo institucional se puede afirmar que la cultura organizacional de la UPD presenta un nivel de pertinencia medio bajo ya que una cultura orientada a la tarea tiende a estabilizar y conservar en detrimento de la innovación y de los cambios.

Áreas críticas de resultados

El análisis realizado por la Comisión Coordinadora, de los resultados antes expuestos, permitió identificar las áreas críticas de los resultados para ser consideradas líneas estratégicas para el desarrollo institucional.

Las áreas críticas identificadas fueron las siguientes:

La insuficiencia de la normatividad existente, de acuerdo a la cantidad de ámbitos académicos y administrativos que requieren ser normados, hacen necesario que a la brevedad se concluya la reglamentación que norme los ámbitos colegiados, Departamentos y Áreas institucionales.

En la mayoría de las áreas académicas, en sus diferentes niveles: Áreas, Programas y Proyectos, no se cuenta con procesos de planeación, por lo que se convierte en una necesidad el fomento de una cultura de la planeación.

La planeación existente, aunque escasa, rebasa la misión de la Institución en cuanto al desarrollo de actitudes, habilidades y valores necesarios en un profesional en este momento sociohistórico, caracterizado por cambios sustanciales en el contexto social y avance vertiginoso del conocimiento, por lo que es un imperativo la reformulación del Decreto de Creación.

Dentro de los servicios de apoyo académico, una de las áreas que obtuvo un nivel de eficacia menor fue la de servicios escolares. En atención a estos resultados, se considera que la Institución debe contar con mecanismos que posibiliten tener más eficacia en el área de servicios escolares, como sería el caso de sistemas de información eficientes, procesos de capacitación al personal de esta área y mayor supervisión.

La insuficiencia de la Infraestructura y el equipamiento de la Institución, para cubrir las necesidades del quehacer universitario

desarrollado, crean la necesidad de gestionar mayores recursos en este rubro, y en su momento, determinar la construcción de un nuevo edificio.

La organización institucional de la investigación aún manifiesta la carencia de lineamientos, instrumentos e instancias normativas e indicativas para la planeación, desarrollo y evaluación de la actividad investigativa que se realiza en la Universidad, por lo que se considera un imperativo avanzar en este aspecto.

La conformación de grupos con 28 alumnos cada uno de ellos es suficiente; sin embargo la atención que se brindaría a cuatro grupos complica la suficiencia y por ende la atención brindada al alumnado de la Universidad; ya que se atendería deficientemente un número elevado de alumnos. Tal situación refleja la necesidad de incrementar los recursos humanos de esta institución.

Sólo un tercio de la planta docente participa en procesos de actualización organizados por la institución o por cuenta propia; lo que indica la necesidad de implementar estrategias que motiven a la planta docente o bien implementar temáticas acordes a las necesidades reales de actualización.

Se observa la necesidad de que los docentes de la Universidad Pedagógica de Durango incorporen recursos didácticos, estrategias de enseñanza-aprendizaje de manera original y novedosa; puesto que sólo una quinta parte de la planta docente omite lo anterior. Por tal motivo se sugiere darle solución a través del análisis de dicha situación en las academias, de orientaciones y supervisión continua del desarrollo de los cursos a través del seguimiento de las planeaciones presentadas al inicio de cursos.

Dados los resultados obtenidos en relación a la implementación y diseño de acciones de diagnóstico, planeación, reorganización y evaluación de cursos; donde se considera que una décima parte de los docentes implementa estas acciones en el desarrollo de su práctica, se hace necesaria una intervención encaminada a la supervisión continua y que dé seguimiento a dichas acciones.

La falta de elementos de flexibilidad en las propuestas curriculares existentes obliga a un rediseño de los programas que oferta la institución para adecuarlos a las exigencias actuales de flexibilidad y adaptabilidad.

La baja eficiencia terminal y de titulación en los diferentes programas de formación de nuestra institución se convierte en un área prioritaria a atender a través de proyectos específicos.

Los trabajos que se presenten podrán ser de cinco tipos:

- 1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:** a) proyectos o anteproyectos de investigación, b) avances de investigación y c) 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.
- 5. SECCIÓN EDUCATIONAL ABSTRACT:** Utilizar el formato correspondiente en un máximo de dos páginas.

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras (excepto educational abstract); en el resumen se deberá aclarar si es un proyecto, avance de investigación o informe final. 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; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias.

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra arial del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en arial 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.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.