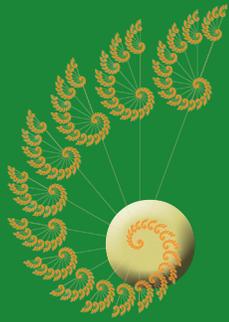


ISSN: 2007-4336



**IE**  
*investigación educativa*  
revista de  
*de la* **REDIECH**

AÑO IV  
NÚMERO 7  
CHIHUAHUA  
OCTUBRE 2013—MARZO 2014



## GUÍA PARA COLABORADORES

La *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* es un espacio de difusión académica donde se publican:

1. **Reportes de investigación:** investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios; revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema.
2. **Ensayo:** reflexión sobre temas de investigación educativa, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
3. **Reseña:** análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

1. Los artículos tendrán una extensión de entre 15,000 y 30,000 caracteres, incluyendo gráficas, cuadros, notas y bibliografía (de 8 a 16 cuartillas, aproximadamente).
2. Los reportes de investigación deberán contener: i) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos de la investigación; iv) el apunte metodológico, donde se expone de manera sintética cuáles fueron el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; v) resultados de la investigación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; vi) conclusiones; y vii) literatura citada. Los aspectos iii, iv, v y vi no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
3. Las reseñas y los ensayos deberán sujetarse al siguiente formato: i) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos del texto; iv) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; v) conclusiones; y vi) literatura citada. Los aspectos iii, iv, y v no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
4. Los trabajos deberán enviarse –en formato Word o RTF– por correo electrónico a la siguiente dirección electrónica: [revista@rediech.org](mailto:revista@rediech.org)
5. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía y debidamente numeradas.
6. Se usará letra tamaño 12 en Arial o Times New Roman a espacio y medio. Un margen de 2.5cm por lado. Justificado, doble espacio entre párrafos y con sangría.
7. Dentro del texto, las referencias bibliográficas se presentarán: (Levy, 1993: 243-244).
8. La bibliografía deberá presentarse al final del texto.
9. Deberá, asimismo, incluirse una portada con el nombre del autor, adscripción y cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y fax de su oficina así como su correo electrónico.

Todos los artículos se someten a revisión y dictaminación, tanto de formato como de contenido.

Para asuntos editoriales, dirigirse a la Secretaría Técnica de la Revista: [revista@rediech.org](mailto:revista@rediech.org)

# CONTENIDO

AÑO IV  
NÚMERO 7  
CHIHUAHUA  
OCTUBRE 2013—MARZO 2014

Editorial  
5

Bilingüismo individual en escuelas de educación indígenas  
**EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA**  
7

Cultura escolar y vulnerabilidad social  
**SANDRA VEGA VILLARREAL**  
15

La experiencia lectora escolar:  
posibilidad en la construcción de vida de los alumnos de secundaria  
**ELIA ARZATE LÓPEZ**  
23

La participación de los padres de familia en el ámbito de la RIEB  
**CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA, DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO, HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE**  
33

La desigualdad social en Chihuahua:  
implicaciones en la educación básica en un horizonte de doce años  
**RICARDO ALMEIDA URANGA**  
43

Estándares de desempeño docente, ¿llegaron para no quedarse?  
**CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ, IRMA MERCEDES CANO MEDRANO, MARÍA ARACELI GUTIÉRREZ REYES**  
51

La acción tutorial en una carrera de la Universidad Tecnológica  
**MARÍA DEL ROCÍO FLORES LICÓN, ADOLFO VALLES CHÁVEZ, MARTHA LINA CASTILLO PÉREZ**  
61

Materias optativas como reforzadores de la identidad de normalistas  
**FELISA ESCOTO MURILLO, MELANIA ELIZABETH PÉREZ RODRÍGUEZ, SILVIA LIZETTE RAMOS DE ROBLES**  
69



## **Red de Investigadores Educativos Chihuahua**

### **CONSEJO DIRECTIVO**

#### **Presidenta**

Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

#### **Secretario**

Pedro Covarrubias Pizarro  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

#### **Tesorera**

Romelia Hinojosa Luján  
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua

#### **Coordinadora de Formación**

Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas  
Servicios Educativos del Estado de  
Chihuahua

#### **Coordinador de Vinculación**

Juan Abelardo Rodulfo  
Gocobachi  
Centro de Actualización del  
Magisterio de Cd. Juárez

#### **Coordinador de Admisión**

Emma Isela Lozano Chavarría  
Centro de Actualización del Magisterio de  
Cd. Juárez

#### **Coordinador de Investigación**

Efrén Viramontes Anaya  
Escuela Normal Rural  
"Ricardo Flores Magón"

#### **Coordinadora de Difusión**

Carmen Griselda Loya Ortega  
Centro Chihuahuense de Estudios de  
Posgrado

#### **Coordinador de Evaluación y Seguimiento**

Hermelinda Bañuelas Bustillos  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado  
de Chihuahua, Unidad 083



## Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

### COMITÉ EDITORIAL

#### Director

David Manuel Arzola Franco  
Centro de Investigación y Docencia

#### Secretaría Técnica

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad 081

#### Vocales

**Pedro Covarrubias Pizarro**  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado

**Albertico Guevara Araiza**  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,  
Unidad 081, Subsede Delicias

**Ricardo Fuentes Reza**  
Centro de Investigación y Docencia

**Josefina Madrigal Luna**  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,  
Unidad 083

**Jesús Adolfo Trujillo Holguín**  
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

---

#### Dictaminadores

---

Albertico Guevara Araiza  
Alma Elizabeth Vite Vargas  
Amalia Nivón Bolán  
Eva América Mayagoitia Padilla  
Felipe de Jesús Perales Mejía  
Gabriela De la Cruz Flores  
Gloria Ofelia Aguado López  
Hermelinda Bañuelas Bustillos

Javier Martínez Morales  
José Roberto Mendirichaga Dalzell  
Laura Irene Dino Morales  
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas  
María Silvia Aguirre Lares  
Martha Vergara Fregoso  
Mireya Martí Reyes  
Myrna Rodríguez Zaragoza

Olga Hernández Natividad  
Pedro Covarrubias Pizarro  
Rafael García Sánchez  
Rufo Estrada Solís  
Silvia Margarita Araiza Mendoza  
Vicente Granados Rivera  
Yolanda Isaura Lara García

Edición **David Manuel Arzola Franco**  
Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**  
Colaboración especial **Irma Mercedes Cano Medrano**

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH, Año 4, No. 7, octubre 2013 – marzo 2014, es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, Chihuahua, Chih., C.P. 31350, <http://www.rediech.org>, [revista@rediech.org](mailto:revista@rediech.org). Editor responsable: David Manuel Arzola Franco. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo en trámite, ISSN: 2007-4336. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua, Cuarta No. 3013. Col. Sector Bolívar. Chihuahua Chih., C.P. 31000 Tel. (614)429-3491. Este número se terminó de imprimir en marzo de 2014 con un tiraje de 1,500 ejemplares. Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente.



## EDITORIAL

Con el número siete de la revista de la REDIECH se cumple el compromiso de mantener en pie un proyecto pensado para dar voz y espacio a los investigadores que con su trabajo abonan en la tarea de aportar elementos para el análisis y discusión de los temas relevantes para el campo educativo.

Detrás de todo trabajo de investigación está la responsabilidad social de contribuir en la mejora educativa al develar fragmentos de la realidad que permanecen ocultos para el sentido común: someter al juicio crítico la práctica cotidiana, rescatar experiencias cuyo valor pueda desencadenar procesos de transformación en las escuelas, dialogar y debatir acerca de los alcances y atribuciones del trabajo de docentes, directivos y funcionarios públicos, poner en relieve las necesidades de los estudiantes y las estrategias o alternativas para atenderlas. Esta es en definitiva una obligación ineludible para los investigadores educativos y la revista de la REDIECH pretende ser un medio para facilitar esta labor al poner a disposición de los académicos y educadores una palestra para que ese diálogo con los diversos sectores sociales interesados en la construcción de un futuro mejor, más justo y equitativo, pueda materializarse.

La presente edición cuenta con ocho trabajos que evidencian la amplitud, diversidad y complejidad del campo de la investigación educativa, los temas que se abordan se distribuyeron en tres bloques:

En la primera parte, Eva América Mayagoitia Padilla con el artículo “Bilingüismo individual en escuelas de educación indígena” analiza los grupos lingüísticos, el bilingüismo, el uso de la lengua materna y las competencias comunicativas de los niños indígenas y sus padres. Mientras que Sandra Vega Villarreal presenta el trabajo “Cultura escolar y vulnerabilidad social”, cuyo propósito está encaminado a establecer la asociación que existe entre el capital cultural y el aprovechamiento escolar. Este bloque se cierra con la aportación de Elia Arzate López “La experiencia lectora escolar: posibilidades en la construcción de vida de los alumnos de secundaria”, en el que se describe la manera en que las



experiencias lectoras se proyectan fuera del ámbito escolar.

La parte intermedia cuenta con tres estudios dedicados al análisis de políticas públicas en educación básica. Carmen Griselda Loya Ortega, David Manuel Arzola Franco y Héctor Mario Armendáriz Ponce presentan “La participación de los padres de familia en el ámbito de la RIEB” un estudio donde se visualiza la relación de la escuela y los padres de familia en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Ricardo Almeida Uranga analiza las asociaciones entre indicadores educativos e indicadores socioeconómicos en el artículo “La desigualdad social en Chihuahua: implicaciones en la educación básica en un horizonte de doce años”. Claudia Celina Gaytán Díaz, Irma Mercedes Cano Medrano y María Araceli Gutiérrez Reyes, en el texto “Estándares de desempeño docente, ¿Llegaron para no quedarse?” muestran algunas de las implicaciones de las políticas de evaluación del profesorado y los procesos de formación continua.

La parte final se integra con dos aportaciones que provienen de la educación superior. Con el “Análisis de la acción tutorial durante el proceso de estadía como factor que influye en el índice de titulación en la carrera de Mantenimiento Industrial de la UTCH”, María del Rocío Flores Licón, Adolfo Valles Chávez y Martha Lina Castillo Pérez, muestran los resultados de una encuesta sobre el trabajo de los tutores en las Universidades Tecnológicas, que involucra a dos generaciones de estudiantes. Por otra parte, Felisa Escoto Murillo, Melania Elizabeth Pérez Rodríguez y Silvia Lizette Ramos de Robles abordan el tema de las actividades extracurriculares en la formación de docentes en el artículo “Las materias optativas como reforzadores de la identidad de los estudiantes normalistas”.



# Bilingüismo individual en escuelas de educación indígenas

**EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA**

Profesora investigadora  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua  
campus Chihuahua

## Resumen

**E**ste artículo reporta los resultados de un estudio efectuado en dos escuelas de educación indígena del estado de Chihuahua, México. Se analiza el bilingüismo individual que practican alumnos de primer ciclo de primaria, identificando los grupos lingüísticos existentes. Se utilizó el enfoque de métodos mixtos, desde un diseño incrustado con predominio del componente cualitativo, efectuando procesos de observación del comportamiento lingüístico de los niños(as), y la aplicación de entrevistas semiestructuradas con padres y alumnos. Se identificaron cuatro tipos de bilingüismo individual, en cuya conformación influyen los usos lingüísticos producidos en las familias, destacando la decisión de los padres de enseñar a sus hijos(as), una, otra u ambas lenguas como lengua(s) materna(s). Sobresalió la influencia de la edad y la experiencia escolar en el aprendizaje del castellano como

segunda lengua y la condición irreversible del uso del castellano como única lengua, en los alumnos monolingües en castellano.

**Palabras clave:** bilingüismo individual, grupos lingüísticos, escuelas indígenas.

## Introducción

En este trabajo se exponen los resultados de un estudio que analizó el bilingüismo individual de 32 niños(as) rarámuris, inscritos en primer año de primaria en dos escuelas indígenas ubicadas en las comunidades de San Elías (SE) y San Ignacio (SI) de Arareco en el municipio de Bocoyna, Chihuahua, México.

Forma parte de una investigación más amplia, que analizó las diferencias en el aprendizaje del sistema de escritura, entre grupos lingüísticos. De ahí, la necesidad de reconocer de manera previa, el bilingüismo individual de los niños(as), identificando así mismo, los grupos lingüísticos



existentes. Las preguntas que guiaron el estudio fueron: ¿Qué uso tiene el rarámuri y el castellano en el contexto familiar de los alumnos? ¿Cuáles son las competencias comunicativas de los padres en ambas lenguas? ¿Cuáles son las competencias comunicativas en la L1 y L2 de los alumnos? y derivado de ello ¿Qué tipo de bilingüismo practican? y ¿Cuáles son los grupos lingüísticos existentes?

### Objetivos

1. Valorar la competencia comunicativa de los padres, identificando su lengua materna, así como su competencia comunicativa en rarámuri y castellano.
2. Analizar el tipo de comunicación lingüística que se establece al interior de las familias.
3. Evaluar la competencia comunicativa de los niños, identificando su lengua materna, así como su competencia comunicativa en ambas lenguas.
4. Identificar el bilingüismo individual y los subgrupos lingüísticos que prevalecen.

### Método

Se eligió el enfoque de Métodos Mixtos que permite la obtención y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio (Creswell y Plano Clark, 2007), lo que supuso efectuar observaciones sistemáticas sobre el comportamiento lingüístico de cada niño en el grupo y la escuela, complementando la información con entrevistas semiestructuradas que se trabajaron con los alumnos y sus padres. Con los insumos obtenidos, se construyó

un registro personal de cada alumno, cuyo análisis permitió la identificación de su bilingüismo individual y gracias al apoyo de un programa estadístico fue posible identificar también los grupos lingüísticos prevalentes.

### Fundamentos teóricos

A diferencia del bilingüismo social, que analiza situaciones derivadas del contacto entre lenguas, el bilingüismo individual se refiere al cambio de código o elección de una lengua por individuos concretos. Existen dos posturas para definir a una persona bilingüe: a) las que afirman que el bilingüe es similar a la suma de dos monolingües, lo que implica ser homogéneamente competente en el uso de ambas lenguas y b) las que sostienen que bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua, al que tiene sobre la propia, lo que supone ser heterogéneamente competente en su uso (Vigil, 2008).

Esta autora plantea que las personas bilingües lo son, porque las necesidades comunicativas de su lengua materna se amplían hacia una segunda lengua, siendo heterogéneas en cada persona por situaciones sociales, psicológicas y lingüísticas. Añade que sociolingüistas connotados, han demostrado que en comunidades con prevalencia de bilingüismo social, las lenguas en contacto se “reparten” con problemas las tareas comunicativas, que en un grupo monolingüe serían cubiertas por una sola lengua, afectando, el desarrollo académico-cognitivo y social de los hablantes.

Desde tales condiciones, la educación en contextos bilingües, debe generar las



condiciones propiciatorias para un bilingüismo aditivo, reconociendo que éste y el desarrollo cognitivo están estrechamente relacionados y que el aprendizaje competente en dos idiomas, da como resultado un incremento sustancial en la flexibilidad mental, la formación de conceptos y la diversificación de habilidades mentales (López, 2004). La importancia de valorar el bilingüismo individual en comunidades bilingües, radica en que proporciona una plataforma comprensiva de la realidad lingüística de cada niño y del grupo escolar, posibilitando la planificación de las tareas educativas, con calidad y pertinencia lingüística.

En este caso, previamente se eligió una tipología que surgió de la conjugación de las propuestas de Coronado (1996) y López (1989), cuyos bilingüismos se clasificaron como:

- 1.- Monolingüe en rarámuri, que se refiere a los alumnos que en los procesos comunicativos usan predominantemente la lengua indígena.
- 2.- Bilingüe con predominio del rarámuri, característica de los estudiantes que en los procesos comunicativos usan el rarámuri y el castellano pero con mucho mayor predominio y presencia de la lengua de grupo.
- 3.- Bilingüe funcional que refiere a los individuos que utilizan ambas lenguas en la vida cotidiana, distinguiendo entre funciones, ámbitos y contextos de uso, es decir, no usan las lenguas equilibradamente, sino que cada una se utiliza en condiciones de diferenciación y jerar-

quización social, implicando un manejo suficiente de ambas.

- 3.- Bilingüe con predominio del castellano que caracteriza a los alumnos que en la comunicación utilizan las dos lenguas con una mayor presencia y dominio del castellano.
- 4.- Monolingüe en castellano que refiere a niños(as) que en los eventos comunicativos usan predominantemente el castellano.

La tipología sirvió de base para el estudio empírico, cuyos resultados se describen a continuación.

## Resultados

### Tipo de comunidades bilingües

Hablar dos lenguas en un espacio social determinado, hace posible distintos tipos de sociedades bilingües que son: a) comunidades tipo 1 donde un grupo de personas habla únicamente la lengua X, y otro solo habla la lengua Y, b) comunidades tipo 2 donde un gran grupo de individuos hablan ambas lenguas y muy pocos son monolingües en una u otra lengua, y c) comunidades tipo 3 donde coexisten: un grupo monolingüe en la lengua X, un grupo bilingüe en X y Y y otro grupo monolingüe en Y (Appel y Muysken, 1996).

Las comunidades estudiadas pertenecen al tipo 3, pues desde las primeras observaciones se identificó una minoría de personas monolingües en lengua rarámuri o monolingües en castellano y una gran variedad de personas bilingües que se comunicaban en una, otra u ambas lenguas,



con distintas intensidades y matices, para distintas funciones y necesidades sociales.

### Tipos de bilingüismo en la realidad

Los resultados mostraron la inexistencia de alumnos “bilingües con predominio del castellano”, evidenciando el prestigio de ésta lengua y el desplazamiento paulatino de la lengua indígena que se refleja en el desarrollo de un bilingüismo sustractivo de la lengua de grupo (Hirsch, González y Cicconé, 2006). Se acentuó en los alumnos cuya lengua materna es el castellano, pues se esperaba que además de su dominio, manifestaran también, ciertas competencias en lengua indígena. Lamentablemente, tal suposición resultó equivocada.

Se encontraron cuatro tipos de bilingüismo que evidencian la interrelación entre condiciones sociolingüísticas y tipos de bilingüismo individual. Así, los niños monolingües en lengua indígena (seis casos), mayoritariamente (cuatro) viven en SE. Contrariamente, los monolingües en español (siete casos) en su mayoría (seis) viven en SI. Los bilingües con predominio del rarámuri (10) se distribuyeron equitativamente (cinco en SI y cinco en SE) y los bilingües funcionales (nueve casos) mayoritariamente (siete) son de SI.

En síntesis, en SE, el prestigio social del rarámuri resulta evidente cuando predomina el monolingüismo en rarámuri y el bilingüismo con predominio de esta lengua. Por el contrario, resultó representativo del desplazamiento paulatino de la lengua de grupo evidenciada en una mayor diversidad de bilingüismos, entre ellos: el bilingüismo funcional, el monolingüismo

en castellano y en menor medida, el bilingüismo con predominio del rarámuri. Coincidentemente, en términos globales el predominio de alumnos bilingües alcanzó al 59.3 % del total de la población, mientras los monolingües en castellano alcanzaron el 21.8% y los monolingües en lengua indígena sumaron el 18.7%.

### Características de los grupos lingüísticos

Los datos recabados posibilitaron la siguiente caracterización:

- 1.- Monolingües en rarámuri. Este subgrupo que mayoritariamente vive en SE incluyó un total de seis alumnos: cinco niñas y un niño que cursan primer grado de primaria. De ellos solo cuatro cursaron preescolar, mientras que dos no tenían antecedentes escolares. Sus edades fluctuaron entre cinco y siete años, predominando los de seis años (cuatro casos). Todos se comunican muy bien en rarámuri, que es su lengua materna y la que cubre la mayoría de las funciones sociales que realizan. Por el contrario, su dominio del castellano osciló desde no hablar ni comprender nada (cuatro casos) a hablar algunas palabras y entender instrucciones muy sencillas (dos).

Los padres entrevistados (cinco mujeres y un varón), así como sus cónyuges nacieron en la comunidad y su lengua materna es el rarámuri, que utilizan prioritariamente en la comunicación intrafamiliar. El 83% habla castellano con fluidez, mientras que el 16.7% lo hace incipientemente. Solo dos leen y escriben con dificultad en ambas lenguas (33.3%),



mientras que el 66.7% declararon no saber. Dos de ellos nunca hablan castellano con sus hijos, uno casi nunca, dos más ocasionalmente y solo uno utiliza ambas lenguas en la comunicación con los hijos.

- 2.- Bilingüe con predominio del rarámuri. Incluyó un total de 10 alumnos, seis mujeres y cuatro varones, que viven equitativamente en ambas comunidades (cinco en SE y cinco en SI). Solo cinco cursaron preescolar y se caracterizaron por su diversidad en cuanto al grado escolar (seis en 1er grado y cuatro en 2º) así como por los rangos de edad que oscilaron entre seis y 12 años. Fueron los alumnos con más años de permanencia en la escuela.

Todos se comunican perfectamente en rarámuri, que es su lengua materna, siendo también, la que cubre la mayoría de las funciones sociales que realizan. En castellano son capaces de identificar objetos cotidianos sin dificultad y ejecutan instrucciones verbales que implican varias acciones simultáneamente (dos o tres). Valorar su competencia expresiva resultó muy difícil, es decir, este subgrupo sobresale por sus habilidades incipientes para entender castellano mas no para hablarlo.

Los padres entrevistados (cinco varones y cinco mujeres) tienen características similares a los del subgrupo de monolingües en lengua indígena. Todos nacieron en la comunidad, al igual que sus cónyuges y en su totalidad la lengua materna es el rarámuri cuyo dominio oral es alto. La gran mayoría (nueve) declararon usar frecuentemente la lengua in-

dígena en la comunicación con los hijos, mientras que solo uno declaró que casi nunca. Esta situación en el caso del hijo, se compensa gracias a que la madre se comunica con él siempre en rarámuri.

En relación al castellano, siete lo hablan y entienden perfectamente y los tres restantes lo hacen incipientemente, solo cinco leen y escriben con dificultad en ambas lenguas, mientras que los cinco restantes son analfabetos. Dos padres declararon que en la comunicación intrafamiliar siempre lo usan, cinco en ocasiones, dos casi nunca y solo uno nunca.

- 3.- Bilingüe funcional. Esta categoría incluyó nueve alumnos que mayoritariamente (siete) viven en SI, donde aprenden castellano a edades tempranas, pues auxilian a sus madres en la venta de artesanías. El 50% cursó preescolar y se caracterizaron por su diversidad de rangos de edad (uno de 5 años, dos de 6, tres de 7, dos de 8 y uno de 12). Mayoritariamente pertenecen a primer grado (ocho) y solo un caso a segundo grado.

Fueron el grupo con mayores competencias lingüísticas en ambas lenguas. Todos señalaron al rarámuri como lengua materna, pero en tres casos se presupone la presencia de un bilingüismo de cuna en el que las dos lenguas fueron aprendidas simultáneamente. En los seis restantes, se corroboró la presencia de un bilingüismo consecutivo temprano, donde el rarámuri fue la primera lengua y se acompañó desde edades tempranas del aprendizaje incipiente del castellano. Así, no se trata de un bilingüismo equi-





librado, sino de un bilingüismo funcional en el que la lengua indígena cubre la mayoría de las necesidades sociales, mientras que el español se usa para desarrollar funciones jerárquicamente diferenciadas (López, 1989). Así, todos relatan hechos sencillos con claridad y adicionalmente, cinco de ellos toman iniciativa, siguiendo una secuencia lógica y coherente al conversar en castellano.

Sus competencias bilingües coinciden con las características lingüísticas de los padres entrevistados: cinco hombres y cuatro mujeres, ocho de los cuales hablan perfectamente en rarámuri, mientras que solo un varón lo hace incipientemente. Sobresale que tres de las madres son monolingües en rarámuri lo que explica la simultaneidad del uso de las lenguas al interior de los hogares. El 88.9% la usan permanentemente para comunicarse con los hijos, mientras que solo uno la utiliza incipientemente.

Sus competencias orales en castellano también son altas en el 88.9% de los casos (ocho) mientras solo un caso manifestó hablarlo poco. El 44.4% lee y escribe muy bien, 33.3% poco y 22.2% son analfabetos. Sobresale la diversidad de condiciones de uso en la comunicación intrafamiliar: solo el 22.2 % lo usa mucho, el 55.5% a veces y el 22.2% nunca.

4.- Monolingüe en castellano. Contrario a sus pares monolingües en rarámuri, los siete estudiantes (cinco varones y dos mujeres) viven mayoritariamente en SI. Todos cursaban primer grado de primaria, contando mayoritariamente (seis)

con antecedentes de preescolar. Sus edades oscilaron entre seis y siete años. Sus competencias en rarámuri se limitan a entender algunas palabras sin lograr expresarlas de manera verbal. Su lengua materna es el castellano y se diferencian de los otros subgrupos por el peso que en los procesos de construcción de conocimientos tiene el lenguaje oral, como mecanismo fundamental del pensamiento y la acción. Así, relatan hechos con claridad e hilaridad y son capaces de mantener conversaciones sobre tópicos comunes, siguiendo una secuencia lógica y coherente.

A la entrevista asistieron siete madres, seis de las cuales nacieron en una comunidad rarámuri. La lengua materna de la mayoría (seis) es el castellano y reconocieron no saber rarámuri a pesar de sus costumbres indígenas. Así, solo en uno de los hogares se habla rarámuri pero de manera incipiente porque el padre lo prohíbe, mientras que en los seis restantes la única lengua de comunicación en el hogar es el castellano, ya que cuatro hogares tienen jefatura femenina y en los restantes, el padre también es monolingüe en castellano. Sin embargo, solo tres saben leer y escribir, tres lo hacen incipientemente y otra es analfabeta.

## Conclusiones

Los resultados evidenciaron cuatro tipos de bilingüismo individual que se producen fundamentalmente por:

1.- Los usos lingüísticos al interior de los hogares, destacando la influencia de los

padres en el desarrollo lingüístico de los niños(as), dada su función de primeros educadores. Son ellos quienes en virtud de sus condiciones económicas, socio-políticas y culturales, optan por la enseñanza de una, otra y en contadas ocasiones ambas lenguas como lengua(s) materna(s), decisión en la que se juega la continuidad, pero también la interrupción del vínculo intergeneracional representado por la lengua indígena (Hirsch, González y Cicconé, 2006).

- 2.- Cuando se opta por la enseñanza del rarámuri como lengua materna, se produce un bilingüismo individual de carácter consecutivo (López, 1989), donde el monolingüismo en rarámuri, es generalmente una condición transitoria, que deriva luego, en bilingüismo con predominio del rarámuri y/o en bilingüismo funcional. Así, el nivel de dominio del castellano depende de la edad en que se inicia su aprendizaje como segunda lengua y de la experiencia escolar, evidenciando la influencia de la escuela en los procesos de castellanización (López, 2004).
- 3.- Cuando se opta por la enseñanza del castellano como lengua materna, el monolingüismo en castellano se convierte en una condición lingüística irreversible, que evidencia un fenómeno creciente en las comunidades indígenas del estado. El surgimiento de identidades híbridas se distancian de las formas tradicionales de conceptualizar lo indígena, pues ser hablante de la lengua de grupo, no es ya una condición fundamental para considerarse como tal.
- 4.- Se generan nuevas realidades que obligan a repensar lo étnico, así como las políticas educativas para la enseñanza de lenguas en las escuelas indígenas, desde la diversidad lingüística que prevalece en las escuelas, implicando también, la implementación de estrategias lingüísticas diversas, que en el caso del aprendizaje del sistema de escritura supone: promover simultáneamente el proceso de lectoescritura en lengua indígena y también en castellano, dependiendo de cuál es la lengua materna de cada niño(a), lo que sin duda, hace más compleja la ya complejísima realidad educativa de las poblaciones originarias del estado.

## Referencias

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Introducción: Bilingüismo y contacto entre lenguas en Bilingüismo y contacto entre lenguas*. Ariel lingüística. Barcelona.
- Coronado, G. (1996). *El bilingüismo como alternativa frente a la diversidad lingüística y cultural*. En Muñoz, H., Lewin, F., y Gumperz, J. (Eds.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. (pp. 64-73). UAM Iztapalapa INAH. México.
- Creswell, J. y Plano Clarck, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks. Sage Publications. USA.
- Hirsch, S., González H. y Ciccone, F. (2006). *Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes*. Recuperado 9 de febrero de 2011 en: [http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana\\_23/08HirschGonzalezCiccone\\_neu.pdf](http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_23/08HirschGonzalezCiccone_neu.pdf)
- López, L. (1989). *La naturaleza del lenguaje*. Lengua 2. UNESCO/ORELAC. Santiago de Chile.
- López, L. (2003). *¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?* En Jung, I y López, L. (Comps). *Abriendo la escuela*. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. pp.39-71. Ediciones Morata. Madrid.
- Vigil, N. (2008) *Bilingüismo, individuo y sociedad*. Recuperado el 12 de julio de 2012 en: <http://nilavigil.wordpress.com/2008/06/12/bilinguismo-individuo-y-sociedad/>.





# Cultura escolar y vulnerabilidad social

SANDRA VEGA VILLARREAL

Instituto de Pedagogía Crítica

## Resumen

En el presente documento se presentan los resultados de una investigación que desde un acercamiento metodológico cuantitativo, busca establecer correlaciones entre dos factores fundamentales para el desarrollo de una educación de calidad en términos de que es apropiada a las necesidades de los estudiantes y del contexto escolar donde se imparte. De ahí que con un diseño de investigación no experimental y un tipo de estudio correlacional se pretenda someter a análisis las variables *cultura escolar*; es decir las exigencias en cuanto a capital cultural (Bourdieu, 1979) que la escuela exige del estudiante y la *vulnerabilidad social* que los envuelve. Para concretizar la operacionalización de las variables, el estudio retoma elementos básicos de análisis estadístico de los condicionamientos y limitantes sociales de los estudiantes como gustos, la disposición para el trabajo y acervos institucionales, que son definidas dentro del capital cultu-

ral, para lo cual se delimitan las características cognitivas de los sujetos estudiados, estimando que éstos cuenten con un nivel de desarrollo del pensamiento lógico-matemático muy similar. Esta variable se correlaciona con las exigencias de la escuela, que se concretiza en el aprovechamiento escolar valorado por los maestros.

**Palabras clave:** vulnerabilidad social, capital cultural, aprovechamiento escolar.

## Introducción

El sistema educativo mexicano mide su eficacia a partir del aprovechamiento escolar de los estudiantes, cuyos indicadores están vinculados directamente con su capacidad cognitiva para asimilar los contenidos de aprendizaje y repetirlos en un examen, generalmente estandarizado. Por tanto, el éxito o fracaso ante el sistema escolar es una responsabilidad del individuo. Al revisar la producción investigativa en México, se encuentra que la tendencia general de los estudios justifican estas premisas. De





ahí la pertinencia de esta investigación cuyos resultados se muestran a través de un diseño de investigación no experimental que, recurriendo a la estadística inferencial, pone en la mesa de debate cómo las desigualdades sociales vertebran las posibilidades de acceso y permanencia en una cultura escolar.

Para establecer la correlación estadística entre vulnerabilidad social y cultura escolar, se definió a la primera variable en términos de desigualdad en los estudiantes con respecto a su capital cultural, que retomando de Bourdieu se concreta en gustos, disposiciones al trabajo y títulos institucionales. Se tiene una segunda variable denominada cultura escolar, que se concretiza en el aprovechamiento escolar que los maestros ponderan en los estudiantes de acuerdo a sus propios criterios.

Para procedimientos operativos no se trabajó con el nombre de la variable, sino con su definición; es decir con capital cultural y aprovechamiento escolar, mismo que centra su interés en probar o disprobar la hipótesis general que el aprovechamiento escolar tiene un grado de asociación significativo con el nivel de capital cultural de los estudiantes. Por lo tanto, éste será diferente en los estudiantes agrupados de acuerdo a su capital cultural.

El diseño de investigación es no experimental, pues sólo busca establecer relaciones entre dos variables categóricas en un periodo de tiempo determinado, sin atribuir causalidad. Por tanto, se expondrán los resultados obtenidos con estadísticos inferenciales, específicamente la prueba F de Fisher, que se realiza comparando las

medias obtenidas en el aprovechamiento escolar de cinco grupos de estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta establecida en parámetros de escala Likert y la cifra otorgada como sinónimo de aprovechamiento escolar de los estudiantes a los registros escolares.

### Objeto de estudio

Desde un posicionamiento teórico crítico, partimos del supuesto de que las diferentes prácticas de los agentes sociales, tales como el acceso, la permanencia y el éxito o fracaso en los procesos educativos se estructuran y son estructuradas por condicionantes históricas, que van más allá de los sujetos, sus capacidades, intereses y voluntad de acción. De ahí que las desigualdades sociales no se reconozcan como algo natural, sino como un estado que se busca mantener dentro de las sociedades neoliberales, que marginan a los desfavorecidos y favorecen a los de por sí, socialmente favorecidos. Es bajo esta mirada, como se planteó la pregunta que guía este estudio:

¿Qué grado de asociación existe entre el capital cultural y el aprovechamiento escolar de los estudiantes de sexto grado de primaria, que tienen un nivel de pensamiento lógico-matemático similar?

El objetivo principal fue determinar estadísticamente el nivel de correlación que existe entre el aprovechamiento escolar que evalúan los maestros y el capital cultural que poseen los estudiantes, es lo que motiva la discusión sobre la exclusión social al interior del sistema escolar.

La población objeto de estudio fueron 169 estudiantes de sexto grado de educa-

ción primaria pertenecientes al sector escolar 25 de la región centro-sur del estado de Chihuahua. La población se delimitó a partir del nivel de desarrollo del pensamiento lógico-matemático abstracto; es decir que hayan construido las nociones de conservación de cantidad, peso y volumen (Piaget, 1972).

Para medir las variables y sus indicadores, se generaron valores categóricos obtenidos en la aplicación de una encuesta que mide los niveles de intensidad con respecto a gustos, hábitos bienes y títulos académicos de los estudiantes. El aprovechamiento escolar se definió como la calificación asignada por los profesores a cada estudiante, como valoración de su desempeño y alcances logrados en el aprendizaje durante el ciclo escolar.

Una vez elaborado el instrumento se sometió a piloteo y validación con la prueba estadística  $r$  de Pearson. Los resultados indicaron que el instrumento tenía una confiabilidad alta y por tanto era factible su aplicación en una población delimitada a partir de un ejercicio práctico propuesto por Piaget (1989) para determinar las nociones de conservación de cantidad, peso y volumen.

### Referentes teóricos

Para explicar las desigualdades sociales que permean los sistemas escolares Bourdieu desarrolla la noción de capital cultural, al cual concibe como una condición que “se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases socia-

les con respecto al éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar” (Bourdieu, 1979: 11).

El capital cultural además debate radicalmente la idea de que el éxito o fracaso en el sistema escolar se debe a las aptitudes naturales de los individuos y puntualiza la función de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales. Para profundizar en este análisis se desglosa el capital cultural en tres estados: incorporado, objetivado e institucional. El incorporado hace alusión a los gustos, disposiciones y hábitos que los sujetos han hecho cuerpo a partir de la interacción con su medio, por lo que sólo “puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador” (Bourdieu, 1979: 12).

El capital objetivado se refiere a los bienes materiales que facilitan y estimulan el acceso a la cultura, tales como pinturas, libros, monumentos, etc. Los cuales cobran sentido en tanto tienen relación con los gustos y disposiciones desarrollados por el sujeto.

Este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) –y más allá del campo de las ciencias socia-



les- sean el lugar donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado” (Bourdieu, 1979: 13).

El capital institucional refiere al status y posibilidades de acceso a la cultura que otorgan los títulos académicos adquiridos. Este tipo de capital lleva implícitos valores económicos, de tiempo y de esfuerzo empleados por los agentes y que son validados y reconocidos por la institucionalización.

### Resultados

En la hipótesis general que guió el estudio se planteó que el aprovechamiento escolar difiere significativamente entre los estudiantes con diferente nivel de capital cultural, para lo cual se plantearon las siguientes hipótesis secundarias:

1. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de textos que leen, difieren significativamente entre sí.
2. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de lugares que visitan, difieren significativamente entre sí.
3. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de medios con que cuentan para realizar sus tareas escolares, difieren significativamente entre sí.
4. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de ayuda

que reciben para realizar sus trabajos escolares, difieren significativamente entre sí.

5. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de vacaciones que realizan, difieren significativamente entre sí.
6. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de actividades que realizan en su tiempo libre, difieren significativamente entre sí.
7. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de cursos extraescolares que han tomado, difieren significativamente entre sí.
8. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al nivel de escolaridad de la madre, difieren significativamente entre sí.
9. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al nivel de escolaridad del padre, difieren significativamente entre sí.

La prueba de hipótesis utilizada fue la F de Fisher, puesto que se realiza una comparación entre más de dos medias, que equivalen a los promedios de aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados en cinco grupos, de acuerdo a las respuestas sobre los indicadores de capital cultural, mismas que se determinan con un nivel de mayor a menor intensidad, nominados del 1 al 5. De acuerdo al método de los seis



pasos, se cumplieron las condiciones de uso y se establecieron los valores teóricos que permitieron interpretar los resultados arrojados por el programa estadístico SPSS, quedando las reglas de decisión como se observan en la tabla 1.

Tabla No. 1 **Pruebas de hipótesis**

Hip. Sec.	Tipo Pba.	H <sub>0</sub>	Estadístico de prueba	Regla de decisión
1	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
2	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
3	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
4	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
5	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
6	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
7	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
8	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
9	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
10	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H <sub>0</sub> si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.

Una vez obtenidos los cálculos de las diferentes pruebas, se pudo constatar que el aprovechamiento escolar de los estudiantes agrupados de acuerdo a su nivel de capital cultural, difiere significativamente. Se

puede observar que estas diferencias están presentes en el tipo de textos que leen, en la música que escuchan; en los lugares que prefieren visitar; así como en los medios materiales que utilizan para hacer sus ta-



reas escolares; en el apoyo que reciben de las personas en estos deberes; en el tipo de vacaciones que realizan; en el tipo de actividades que realizan en su tiempo libre; en los cursos extraescolares que ha recibido y en la escolaridad de la madre. No obstan-

te se encontró que la separación de grupos por la escolaridad del padre, no arroja diferencias en el aprovechamiento de los alumnos con diferente capital cultural. Para tener un panorama general véase la tabla 2.

Tabla No. 2 **Análisis de las pruebas de hipótesis**

Hip. Sec.	Resultados	Decisión Estadística	Interpretación
1	$F_c = 7.384$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de textos que leen, difieren significativamente entre sí.
2	$F_c = 8.605$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de música que escuchan, difieren significativamente entre sí.
3	$F_c = 6.685$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de lugares que visitan, difieren significativamente entre sí.
4	$F_c = 5.057$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de apoyos que recibe para realizar las tareas escolares, difieren significativamente entre sí.
5	$F_c = 10.239$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de ayuda que reciben para realizar las tareas escolares, difieren significativamente entre sí.
6	$F_c = 5.349$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de vacaciones que realiza, difieren significativamente entre sí.
7	$F_c = 6.559$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al empleo del tiempo libre, difieren significativamente entre sí.
8	$F_c = 2.989$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de curso extraescolares recibidos, difieren significativamente entre sí.
9	$F_c = 2.622$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al nivel de escolaridad de la madre, difieren significativamente entre sí.
10	$F_c = 1.857$	Como $F_c \in [0, 2.463)$ No se rechaza $H_o$ .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al nivel de escolaridad del padre, NO difieren significativamente entre sí.



Estos resultados permiten cuestionar los parámetros de rendimiento académico establecidos por el Sistema Educativo Nacional, pues en ellos se deja de lado la desigualdad de oportunidades sociales para acceder a la cultura escolar. Esto se puede observar en cada uno de los indicadores establecidos, que muestran cómo esas diferencias inciden en diferenciar los resultados escolares de los estudiantes.

Lo anterior permite cuestionar la evaluación de los aprendizajes que se aplica por igual a los diferentes, sin tomar en consideración sus necesidades de acceso y permanencia en la escuela, generando que los beneficios que se obtengan del mercado escolar beneficien a grupos determinados por su clase social (Bourdieu, 1979).

## Conclusiones

Los resultados obtenidos nos muestran de manera contundente, que la capacidad cognitiva no es el factor determinante para el logro académico de los estudiantes, pues existen una serie de factores que trascien-

den el ámbito del individuo y son propios de las sociedades con sus diferentes rasgos culturales y niveles de desarrollo económico.

Los hallazgos de esta investigación confirman esta premisa de manera concreta, pues se demuestra estadísticamente que los hábitos, disposiciones al trabajo de los estudiantes, así como sus preferencias por cierto tipo de textos, de música, por los lugares que visitan, por los bienes culturales a los que acceden, inciden de forma importante en el acceso a la cultura escolar y por tanto a los aprendizajes que se miden y que no son proporcionados por la escuela, sino por el medio social.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI. México.
- (2007). *Intelectuales, política y poder*. Editorial EUDEBA. Argentina.
- (1979). *Los tres estados de capital cultural*. Sociológica, Núm. 5, pp. 11-17 UAM- Azcapotzalco. México.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México.





# La experiencia lectora escolar: posibilidad en la construcción de vida de los alumnos de secundaria

ELIA ARZATE LÓPEZ

## Resumen

**E**n el presente trabajo se reúnen los resultados de una investigación de corte cualitativo. En ella se retomaron algunos elementos propuestos por Buenfil (2011) sobre cómo se realiza investigación social. El objeto de estudio se situó en secundaria, en la asignatura de Español y específicamente en el acto de leer que genera la construcción de Experiencias lectoras escolares.

Una experiencia lectora escolar es una categoría intermedia (Buenfil, 2008) que vincula las categorías teóricas de Schütz (1993, 1995), Mandoki (2006, 2008) y Freire (1986) con categorías empíricas para expresar un fenómeno que comúnmente pasa desapercibido. Es un evento en el que la práctica lectora trasciende el espacio áulico y se incorpora a la construcción de vida del actor-alumno. Para ejemplificarlo se documentaron dos casos del ciclo esco-

lar 2013-2014. Se trató de alumnas que cursaban el segundo grado, Berenice en una secundaria general de Ecatepec, Estado de México y Nayeli en una secundaria técnica de tiempo completo en Metztitlán, Hidalgo. Ambas dieron testimonio de cómo un texto impactó su mundo al ser leído en la cotidianidad de la actividades del aula de clases.

La intención de señalar que en ocasiones al leer en la escuela se construyen experiencias, pretende fomentar el reconocimiento de una perspectiva distinta a la que predomina (competencia lectora) y que lejos de oponerse se espera complementar la mirada del docente hacia su práctica, así como propiciar la reflexión para repensar el papel de las instituciones educativas en la formación de lectores en México.

**Palabras clave:** experiencia lectora escolar, actor-alumno, secundaria, español.



## Introducción

Para estimar que en el acto de leer se construyen experiencias es necesario reconocer el panorama desde el cual se plantea, de ahí que se inicie examinando la concepción de lectura que predomina en la educación básica y particularmente en secundaria. En este nivel educativo al hablar de lectura dos de los términos más comunes son: competencia lectora y lector competente, para referirse a las características idóneas de tal actividad. Las pruebas estandarizadas a nivel nacional<sup>1</sup> e internacional<sup>2</sup> y los programas<sup>3</sup> que establece el Estado arrojan resultados que se analizan en función de interpretaciones numéricas. Uno de los objetivos es determinar cómo y cuánto lee el alumno, posicionándolo en diferentes niveles mediante una escala de valores. De este modo la lectura en el aula con frecuencia se reduce a una actividad homogeneizante que discrimina al lector más “apto” del que no lo es.

En los análisis cuantitativos se deja de lado la posibilidad de rescatar otros aspectos que coexisten en el acto de leer, así lo explica el Profr. Sergio (Metztitlán, Hgo.): “[...] la comprensión lectora, la velocidad, la dicción, eso no te da parámetros de que el alumno [...] disfrute la lectura [...] que la contextualice, que la recree como vivencia.” (D1EP-PS1-23/10/2013:8-9). Tampoco se consideran algunos efectos que los textos producen durante la recepción y que difícilmente puede ser medidos, sirvan de ejemplo las palabras de una alumna (Metztitlán, Hgo.): “[...] a veces yo quisiera estar <<empieza a llorar>> adentro de esas historias en las que leo, que en mi vida real” (D20EP-AN1-27/11/2013:10).

Admitir dichos efectos conlleva a discernir, por otro lado, que el lector/alumno es considerado un sujeto *fragmentado*, *recortado*, es decir, al evaluar su competencia lectora es disociado de su entorno natural. Sin embargo los estudiantes no solo son estudiantes, son sujetos integrales, son amigos, primos, hermanos, empleados, quizá deportistas, etc.

Ahora bien, de acuerdo a lo expuesto anteriormente es necesario abrir horizontes en la práctica docente. Con la finalidad, no de ensombrecer el camino andado y de plantear otra alternativa que funja como panacea, sino de superar fronteras permitiendo una conciliación entre lo que existe a la luz de todos y lo que está ahí pero que permanece oculto. Es decir, construir una visión a partir de reconocer que además de los atributos de los índices de lectura a nivel macro, es posible alargar la mirada hasta reparar en que leer trastoca, leer transforma, leer impacta en la construcción de vida, por lo que en un intento de abarcar lo que ello implica, en esta investigación se le situó en el marco de una experiencia.

Analizar cómo el estudiante es capaz de experimentar al leer, de vivir una práctica lectora escolar, significó atender dos valoraciones: una, considerar al lector/alumno como un ser sensible, integral, en constante conformación y en continua interacción sociocultural a lo largo de su vida. Y dos, vislumbrar que al interior de la experiencia lectora escolar existen diferentes matices entretejidos entre sí, mismos que a partir del trabajo teórico y empírico han sido denominados: dimensión epistemológica, dimensión estética y dimensión sociocultural.



Para cerrar este apartado cabe señalar que si el acto de leer algunas veces representa la materia prima de la constitución de algunas experiencias en el ámbito escolar, ello no significa que es la única manera de construir experiencias o que éstas son en su totalidad las experiencias que vive el alumno.

### La experiencia lectora escolar de las alumnas que conformaron el caso de estudio

Uno de los hallazgos más importantes en esta investigación fue reconocer que en la clase de Español en secundaria, es posible recuperar experiencias lectoras escolares construidas en esta asignatura, o bien, algunas otras de grados anteriores; en el segundo caso se corroboró como éstas perduran a pesar de los años.

#### Berenice: “El principito”

Berenice tiene 14 años y asiste a la Secundaria Oficial No. 161 Juan Escutia, en Ecatepec, Edo. de México. En la actividad de *Club de lectores*, que se realiza todos los viernes en Español, leyó la novela *El principito*, con la cual se inspiró para modificar la actitud hacia su hermano menor de nueve años. Ella expresó sentir una especie de rechazo hacia el pequeño debido a que solo es hijo de su papá, fue concebido fuera del matrimonio y posteriormente incorporado a la familia. Cabe señalar, que se detalla la situación con el propósito de resaltar la trascendencia de que Berenice haya decidido enfrentar una tensión en su vida cotidiana. Esta la experiencia en voz de la alumna:

[...] a raíz de ese libro que... que yo

leí con la maestra de Español [...] *El principito* [...] me hizo recordar todo lo que le hacía a mi hermano [...] me hizo reflexionar muchísimo fue así como... como si me hubieran dicho: ¡Berenice reacciona! Y entonces antes él me pidió que le ayudara con su tarea y en lugar de decirle que estaba ocupada, que no podía o que no quería, dejé las cosas que estaba haciendo para dedicarle por lo menos diez minutos y ayudarle. Entonces me sentí mejor y ya no peleamos y ya no le grité, ni él no me dijo nada y pues fue mejor [...] (D25EP-AB1-11/04/2014: 16).

#### Nayeli: Fábula de Esopo “El negro” y texto “Discriminación”

Nayeli tiene 14 años y estudia en la Secundaria Técnica No. 5 General Emiliano Zapata ubicada en Metztlán, Hgo. Cuando cursaba el quinto grado de primaria tenía tres compañeras que le pusieron un reglamento para que pudieran ser sus amigas. Por ejemplo: ya no podía jugar con muñecas, debía tener novio, tenía prohibido juntarse con “nacos” y era necesario aceptar que los demás eran inferiores a ellas. Sin embargo, la profesora de Nayeli en ese grado, trabajó en un mismo día dos textos (Fábula de Esopo El negro y texto *Discriminación* del libro de Formación Cívica y Ética) que la impactaron y detonaron la decisión de cambiar de amistades y disculparse con Eli, otra alumna a la que Nayeli y varios integrantes del grupo agredían tanto física como verbalmente. Así lo narra ella:

[...]antes cuando iba en la primaria eh... iba una niña en mi salón pero era muy pobre, muy humilde y todos



la discriminábamos y le decíamos muchas cosas feas, pero yo me juntaba con un grupo de amigas [...] se creían mucho, mucho y... y este pues ellas eran las que más le decían cosas y pues yo me dejé llevar por eso y les seguí la corriente, pero después de que leí de que todos éramos iguales [...] ya no me junté con ellas y pues le pedí perdón a esa niña porque yo era la que me había equivocado y le había dicho muchas cosas feas y... y pues la lastimé [...] (D20EP-AN1-27/11/2013: 13-14).

### Estrategia metodológica

De la construcción de esta investigación se desea resaltar, en cuanto a la metodología, parte del diseño del trabajo de campo. A la hora de elegir técnicas de investigación surgieron las siguientes interrogantes: ¿se puede observar una experiencia lectora escolar?, ¿de qué manera dar cuenta de que el alumno de secundaria ha vivido una experiencia lectora escolar? A partir de estas preguntas fue necesario recurrir a otra categoría intermedia (Buenfil, 2008), pero esta vez como técnica de investigación: *La red lectora*.

Se requería rastrear cómo se entretajan en una especie de “red” los espacios, las personas y los momentos de la vida cotidiana del actor-alumno en los que se proyecta su experiencia lectora escolar. En la red lectora se funden los componentes de la observación (Rodríguez et al., 1999) y la entrevista en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) para la interpretación de un referente empírico en específico.

Si se considera que una de las diferencias entre lector y autor, es que el primero

se ubica frente a la comprensión del mundo del otro (Freire, 1986), es decir, que el lector se sitúa en un segundo plano porque contempla el placer de alguien más (Barthes, 2004). Es posible evidenciar que, de acuerdo a la red lectora de las alumnas, en una experiencia lectora escolar desplazan esta posición para leer el mundo por sí mismas. Berenice al decidir ser más paciente y tolerante con su hermano menor, descubrió que podía darle continuidad a esta actitud en casa con su mamá, en su comunidad con los vecinos y en la escuela con un amigo (Ver esquema 1). Por otro lado Nayeli al cambiar de amigas y dejar de agredir a Eli notó que seguía poniéndolo en práctica en situaciones parecidas, por ejemplo, con sus amigos de la secundaria y con sus vecinas (Ver esquema 2).

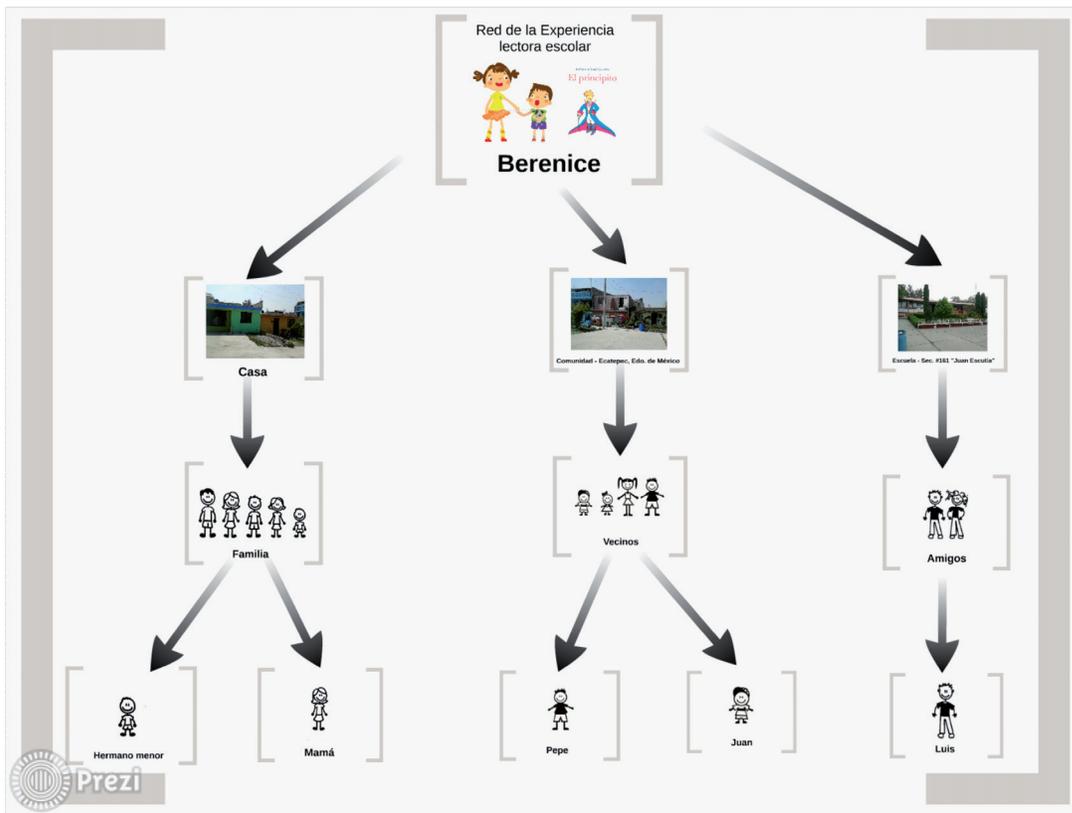
### Discusión de los resultados

Para orientar la descripción de algunos de los resultados se retoma una de las preguntas de investigación: ¿Qué características poseen las experiencias lectoras escolares construidas por alumnos de segundo grado de secundaria? de la cual se desprenden tres cuestiones subsidiarias.

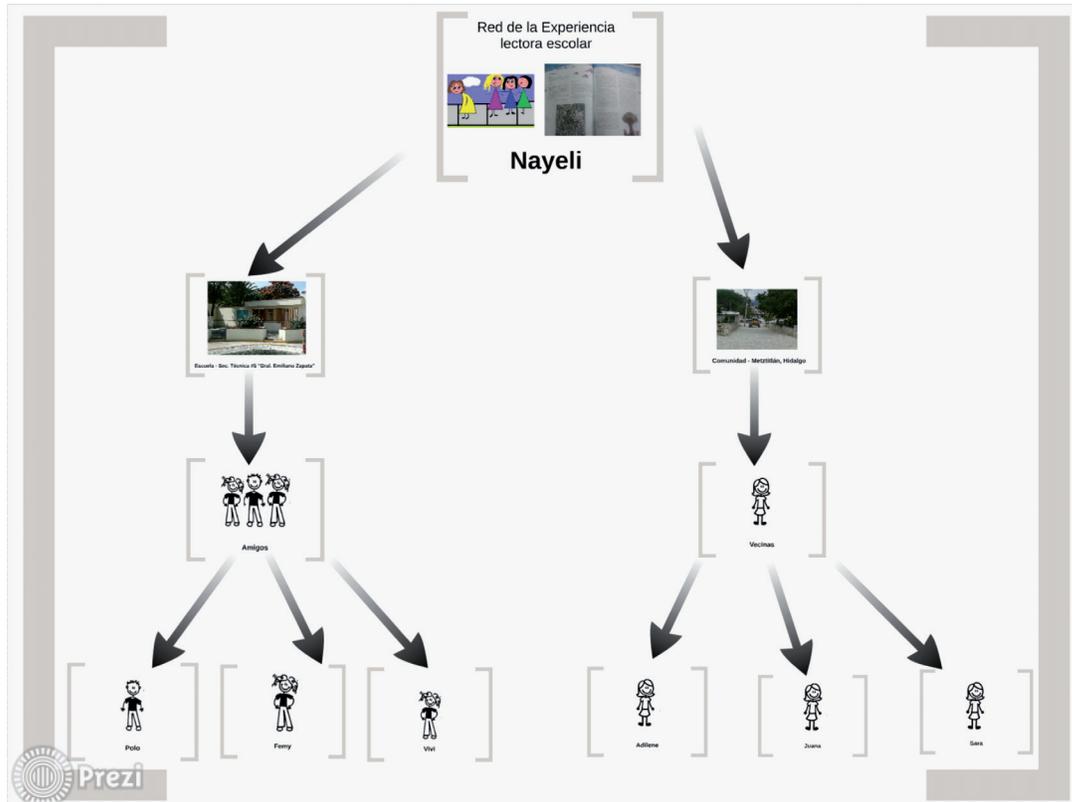
La primera, ¿cómo se construyen las experiencias lectoras escolares?, dio origen a la dimensión epistemológica, en la cual se recurrió a la perspectiva analítica de la Fenomenología de Schütz (1993, 1995) que se refiere a que en un principio los Actos de la vida cotidiana son intencionales y se completan mediante la acción. Diferentes Actos intencionales integran un Acto completado. Actos completados se reúnen en lo experimentado (la experiencia). Las expe-



Esquema 1. Red lectora de Berenice



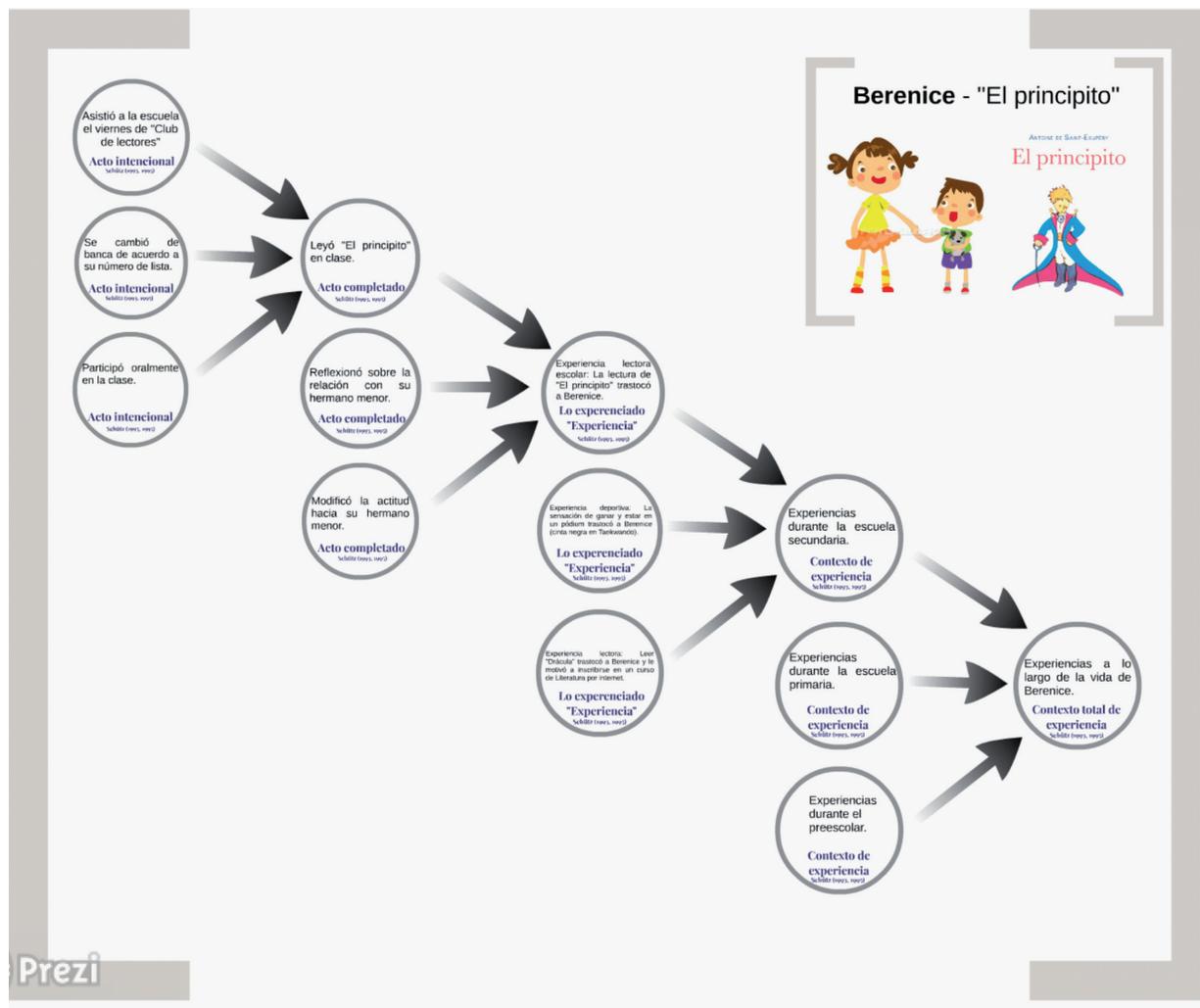
Esquema 2. Red lectora de Nayeli



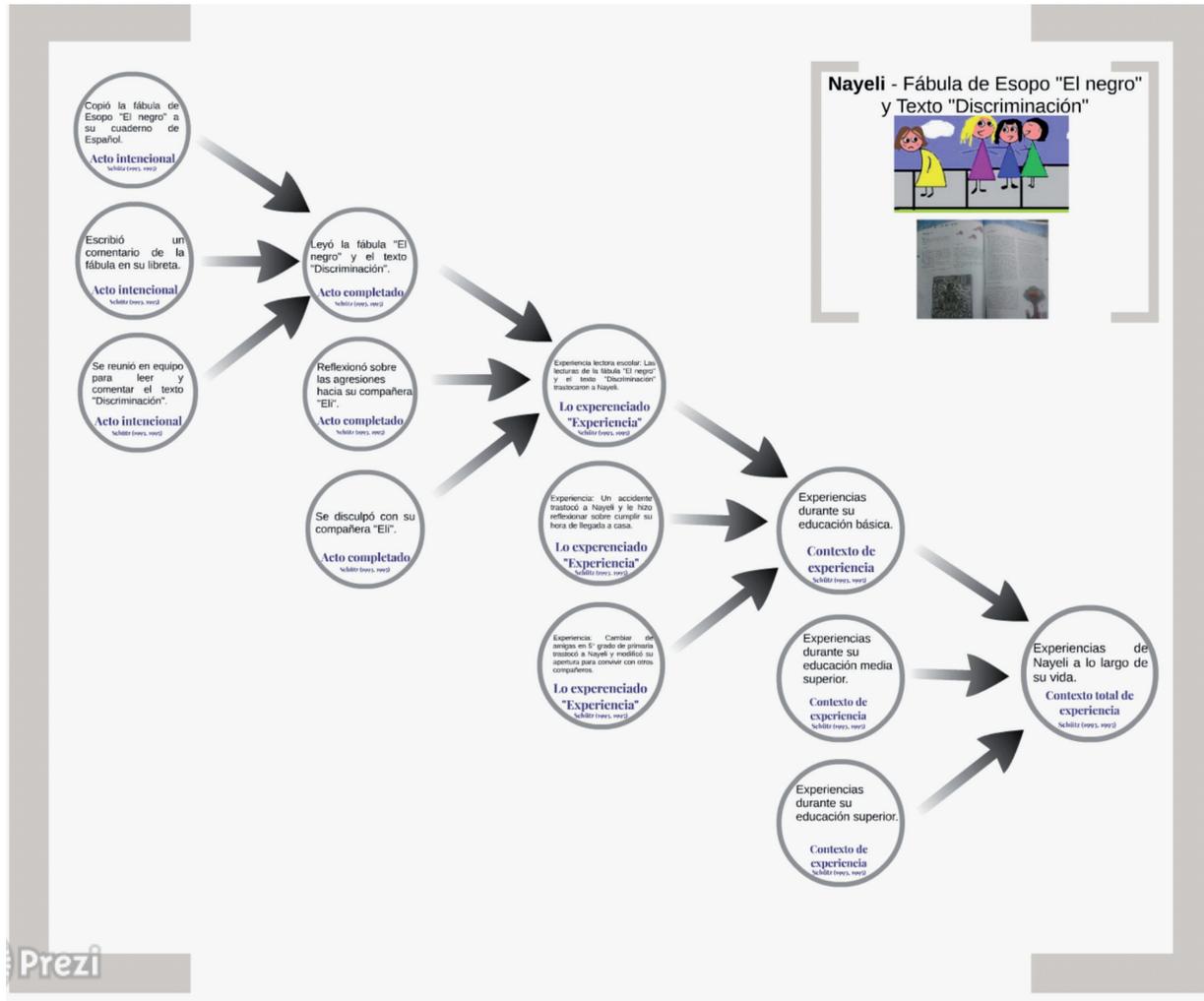
riencias pueden agruparse en Contextos de experiencia y los Contextos de experiencia forman parte del Contexto total de experiencia. Por lo tanto cuando el actor-alumno realiza actividades en la escuela, como leer, efectúa actos que entretejen la estructura de una experiencia, que a su vez forma parte de una urdimbre más compleja: el contexto total de experiencia.

Por supuesto que sería imposible ubicar los actos que componen en su totalidad estructuras de esta envergadura, pero se rescataron unos cuantos del referente empírico para ejemplificar la dimensión epistemológica de la experiencia lectora escolar de Berenice (Ver esquema 3) y de Nayeli (Ver esquema 4)

**Esquema 3. Estructura de la experiencia lectora escolar de Berenice**



Esquema 4. Estructura de la experiencia lectora escolar de Nayeli



La segunda interrogante ¿qué siente el alumno mientras vive una experiencia lectora escolar?, delineó la dimensión estética. Los planeamientos teóricos de Mandoki (2006, 2008) que sugieren modificar la orientación de los estudios de la estética hacia el ámbito social, preponderaron el sentido sensible que se produce al leer. Y según este autor, durante el trabajo de campo se reconoció una estrecha relación entre la condición de estesis y la lectura.

Después de identificar cómo la sensibilidad de Berenice y Nayeli se vincula con

su entorno escolar, se formuló la siguiente pregunta: ¿cómo nombrar la fusión entre la condición de estesis y el acto de leer?, lo cual condujo a sopesar la posibilidad de que hubiese un nuevo sentir o de que un sentir distinto se agrega al existente como una pieza más de su constitución. En otras palabras: Berenice al leer *El principito* poseía un sentir que comprendía la preocupación por los conflictos entre sus padres, intranquilidad por agresiones verbales de sus compañeros de clase y tensión por la relación con su hermano menor. Al construir



su experiencia lectora escolar ella expresa que se produce “otro” sentir: “[...] remordimiento, culpa y decepción de mí misma [...]” (D27EP-AB2-08/05/2014: 13).

Por su parte Nayeli tenía presente el abandono de sus padres, el rechazo de su abuelo materno y los problemas con sus abuelos y familiares con los que vive. Al leer la fábula *El negro* y el texto *Discriminación* percibe también un sentir distinto, el de Eli que padecía las hostilidades por parte de otros alumnos: “[...] me hizo sentir lo que ella estaba sintiendo [...]” (D26EP-AN2-29/04/2014: 8).

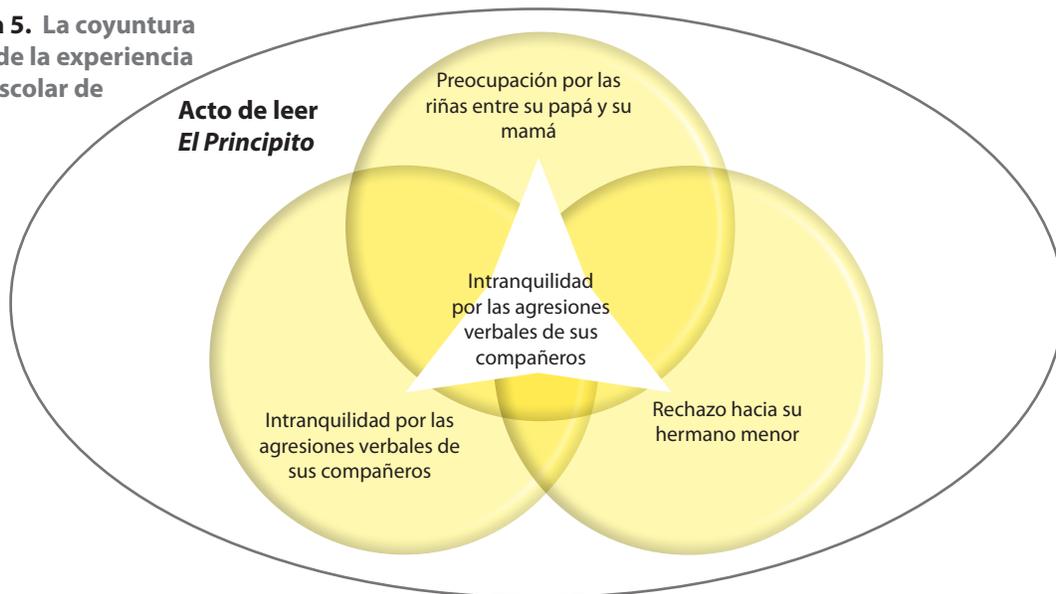
Así que, al revisar la categoría de estesis de Mandoki (2006, 2008) se llegó a la conclusión de que no se trata de *otro sentir* sino del sentir en sí mismo, solo que al vincularse con el acto de leer se produce lo que se ha denominado: *coyuntura estética*, que en esta investigación es otra categoría intermedia (Buenfil, 2008).

Para expresar dónde se ubica la coyuntura estética en la experiencia lectora escolar se elaboraron los esquemas 5 (Berenice) y

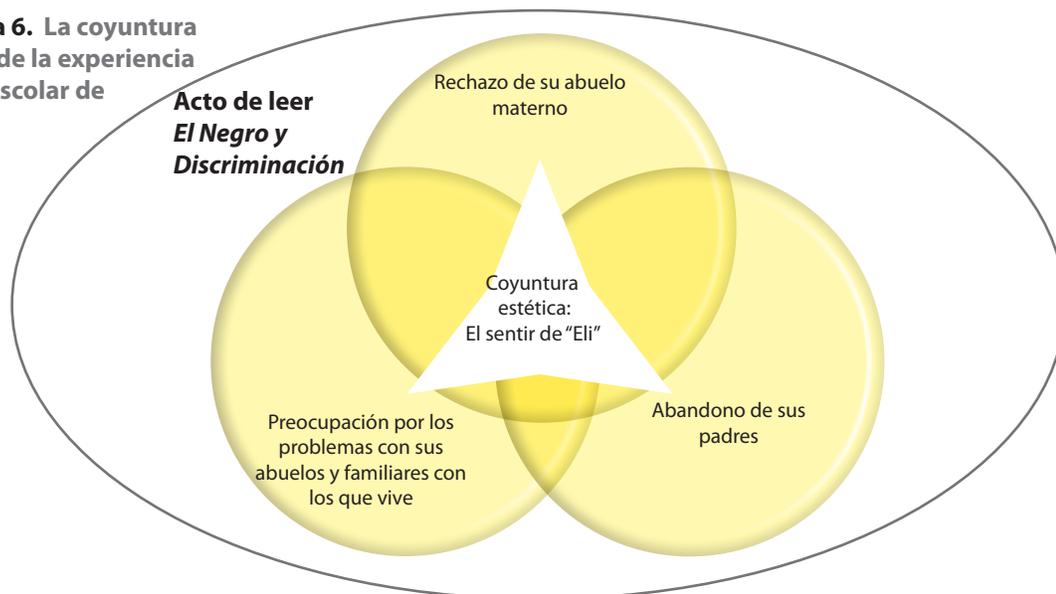
6 (Nayeli), en los que se expresa con la ubicación de un triángulo cómo el acto de leer es infiltrado por la estesis existente, prolongándola hasta lograr que el lector/alumno establezca una relación entre el texto y la estesis de su vida cotidiana, provocando un punto crucial en la asociación de estos dos aspectos.

Es justamente en este triángulo que la coyuntura estética hace acto de presencia. Cabe aclarar que este punto es parte de la condición de estesis del actor/alumno, puesto que además de que no se señala que haya una nueva estesis, tampoco se pretende manifestar que el sentir puede ser fragmentado como el de la escuela, el de la casa, el de los amigos, el de la lectura; sino únicamente especificar que se intersectan la condición de estesis y el acto de leer en una especie de articulación que forma parte de la construcción de la experiencia lectora escolar. Por ello se utilizó el término *coyuntura*, porque al expresar la intersección entre estos dos elementos se intenta resolver cómo expresar la existencia de un fenómeno estético escolar.

**Esquema 5. La coyuntura estética de la experiencia lectora escolar de Berenice**



**Esquema 6. La coyuntura estética de la experiencia lectora escolar de Nayeli**



La tercera pregunta ¿con qué elementos del texto se identifica el actor-alumno al construir una experiencia lectora escolar? fue la que guió la dimensión sociocultural.

En ocasiones, al impartir la asignatura de Español, se intenta recuperar las características socioculturales del actor/alumno para trabajar la lectura en el aula de clases. Así lo expresa la maestra Mirna de Ecatepec, Estado de México:

E: Cuando me dice que buscan lecturas que les interesen, que les atraigan...

PM: Ajá, procuro que sean así como que graciosas, curiosas, que despierten lo que ellos ya tienen: la curiosidad, o que... que sean de personajes de su edad, que sean con adolescentes o textos que sea con valores, a lo mejor luego eso no...no lo entienden a la primera y hay que interpretarle pero que...que sean positivos para ellos (D24EP-PM3-11/04/2014: 3).

El profesor Sergio de Metztlán, Hidalgo comparte ese punto de vista:

“[...] todas las lecturas deben hacerse significativas, esto es que el alumno debe identificar qué vivencias, qué situaciones son muy parecidas a su vida, a su contexto y... y eso es una manera de... de vincularlo más con la literatura” (D17EP-PS2-27/11/2013: 2).

A pesar de que en el trabajo de campo se apreció que los profesores de Español que participaron en la investigación compartían esta concepción, resultó que en los casos de sus alumnas (que construyeron una experiencia lectora escolar) la relación que establecieron con los textos no obedeció a esta línea de trabajo. Berenice y Nayeli pusieron en práctica una perspectiva distinta de lo sociocultural: se identificaron con el texto, no por compartir características socioculturales similares a su vida cotidiana. La primera relacionó dos personajes con



ella y su hermano. Mientras que la segunda se identificó con la situación descrita en los textos.

Para cerrar el presente trabajo es pertinente comentar que esta investigación no resuelve la problemática de la lectura en las escuelas secundarias, el objetivo se centra en aportar elementos que propicien la reflexión sobre ello.

## Notas

1. A nivel nacional a partir de 2006 se aplica la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

2. A nivel internacional la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) evalúa la competencia lectora en más de 60 países, entre ellos México que en el año 2000 se incorporó al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA).

3. A nivel federal el “Programa nacional de lectura y escritura”, a nivel estatal el programa “Leer para crecer”.

## Referencias

- Barthes, R. (2004). *El placer del texto y lección inaugural*. Décimo quinta edición en español. Siglo XXI Editores. México.
- Buenfil, B. R. N. (2008). “La categoría intermedia” en

Cruz, P. O. y Echavarría, C. L. (Coordinadoras). *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. Primera edición, Programa de análisis político de discurso, Casa Juan Pablos, Centro Cultural S. A. de C. V. [En línea]. México, Recuperado 20 de Junio de 2013 en: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/RBuenfil/Capitulos/LaCategoríaIntermedia.PDF>

\_\_\_\_\_(2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Consideraciones metodológicas en investigación social. 2da. Edición, LAPLAMBERTH Academic Publishing GmbH& Co. KG. U. S. A.

Freire, P. (1986). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Cuarta edición en español, Siglo XXI Editores. México.

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Prosaica Dos. Siglo XXI Editores. México.

\_\_\_\_\_(2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica Uno. 2da. Edición. Siglo XXI Editores. México.

Rodríguez, G., et. al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. España.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Primera Reimpresión, Ediciones Paidós. España.

\_\_\_\_\_(1995). *El problema de la realidad social*. Trad. Néstor Míguez. Amorrortu, Segunda Edición. Argentina.

Taylor, S. J., et. al. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. España.



# La participación de los padres de familia en el ámbito de la RIEB

**CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA**

**DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO**

**HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE**

Centro de Chihuahuense de Estudios de Posgrado  
Centro de Investigación y Docencia

## Resumen

La familia como grupo social desempeña diversos roles en la formación de los individuos, por tanto, es de esperarse que en el ámbito educativo exista un interés legítimo por propiciar la inclusión de estos agentes en las dinámicas escolares e incentivar su intervención en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. En este trabajo la visión sobre la participación de padres y madres de familia en el entorno escolar se desarrolla a partir de las opiniones de diversos agentes de escuelas públicas de tres municipios del estado de Chihuahua, y tiene la finalidad de describir la forma en que se asume dicha participación en dos sentidos: en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y aquella que se centra en la intervención de la familia en los procesos de

gestión escolar. La opinión sobre la participación de los padres de familia se recuperó a través de una investigación cuantitativa emprendida en los municipios de Juárez, Chihuahua y Ahumada en el estado de Chihuahua, en escuelas primarias públicas de los subsistemas estatal y federalizado. El estudio en general recupera las opiniones de docentes, directivos, estudiantes, asesores técnico pedagógicos, supervisores e inspectores.

**Palabras clave:** educación básica, padres de familia, participación, reforma educativa.

## Introducción

En México, desde 1961 existe un órgano denominado Asociación de Padres de Familia (APF) cuyo surgimiento se da a través del Decreto Ministerial 1003; en él se establece que estos organismos estarán



integrados por padres de familia o tutores quienes a través de su aporte voluntario “desarrollarán diferentes actividades en beneficio de las instituciones educativas” (SEP, 2012: 226). Actualmente existe un reglamento de APF vigente desde 1981.

Un referente destacado sobre la participación de los padres de familia en el ámbito educativo es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) signado en 1992; en este documento se sientan las bases para propiciar una participación de sectores más amplios de la sociedad. En el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su fracción 31 se ubican disposiciones jurídicas que regulan la participación de los padres de familia; la reforma de la Ley General de Educación efectuada en el 2010 también lo contempla, además de las Leyes Estatales de Educación de cada una de las entidades federativas.

Por su parte, el Acuerdo 592 resalta la trascendencia del compromiso de los padres de familia para el logro de la calidad y la mejora continua de los centros escolares. Este documento rector establece en los principios pedagógicos, las condiciones esenciales para la implementación del currículo y el logro de los fines educativos. Específicamente, el principio pedagógico denominado *renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela*, establece las bases para fortalecer los vínculos que permitan arribar al esclarecimiento de las responsabilidades y compromisos que fortalezcan la labor que se efectúa cotidianamente en los centros escolares (SEP, 2011).

El estudio del que se deriva el presente reporte se enfoca en la generación de conocimiento que permita evidenciar ¿Cuáles son las opiniones de los directivos, docentes y estudiantes de tres municipios del estado de Chihuahua, con respecto a la participación de padres de familia en las instituciones educativas de nivel primaria?

## Objetivo

Conocer las opiniones de docentes, directivos y estudiantes sobre la participación de los padres de familia en el marco de la implementación de la Reforma de la Educación Primaria, en escuelas públicas de los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua.

## Análisis de Fundamentos

Si visualizamos la multiplicidad, profundidad y complejidad de las tareas que se despliegan en los centros escolares de educación básica, a los que además se visualiza como instancias idóneas para contribuir en la formación integral de los seres humanos de nuestro país, como mínimo dicha labor se cataloga como amplia y desde luego requiere de apoyos externos, de ahí que el involucramiento de diversos agentes, especialmente los padres y madres de familia constituye “un instrumento eficaz para tratar de garantizar el desarrollo del derecho fundamental a la educación.” (Antúnez, 2006: 65). Por tanto, la participación de los responsables familiares se concibe como un insumo para promover un vínculo entre lo que se realiza en las instituciones escolares, la familia y la sociedad.



Son múltiples las rutas de gestión (con denominaciones distintas y mecanismos de operación diversos) cuya naturaleza y propósitos resultan adyacentes a la tendencia oficial de generar prácticas sociales enfocadas al fortalecimiento de la participación de diversos agentes para coadyuvar en el logro de las finalidades educativas y que resultan también congruentes con la tendencia de propiciar ambientes incluyentes y democráticos; por tanto, trastoca la cultura organizacional al permitir que emerjan diversas manifestaciones de participación con una tendencia a transformarla en un espacio más abierto y ya no solamente enfocada o reducida a la aportación de cuotas, apoyo en la gestión, la disciplina y asistencia escolar (Zurita, en SNTE, 2011). La implicación de los responsables familiares constituye una vía que posibilita la prestación de un servicio integral; esa participación no se limita a la que se impulsa a través de la Asociación de Padres de Familia cuya integración se realiza con el propósito de promover la participación activa de estos agentes en las tareas educativas (SEP, 2010).

La presencia de diversos agentes queda justificada si asumimos que “la complejidad de la gestión del centro escolar reclama la corresponsabilidad de personas para que puedan colaborar según sus capacidades y competencias” (Antúñez, 2006:65). En este sentido, la participación de los padres de familia constituye un instrumento de gestión, ya que posibilita la inserción y participación de otros actores, aun y cuando se restrinja su intervención “en aspectos técnico-pedagógicos y en asuntos laborales” (SEP, 2012: 227).

El reto para las instancias directivas y docentes de los centros escolares es gestionar los recursos y condiciones para lograr la concertación entre los responsables familiares y el colectivo escolar. En este sentido, la gestión escolar se conceptualiza para efectos del estudio, como la forma específica en “que cada escuela asume y materializa en acciones concretas el encargo que tiene de conducir el proceso educativo de los alumnos, como resultado de la acción directiva en conjunción con las prácticas de los maestros, alumnos y padres de familia” (Fierro, 2006: 46).

El establecimiento de metas comunes entre padres y colectivo escolar es el primer paso para favorecer el compromiso que posibilitará la superación de retos que plantea el medio, en este sentido es necesaria la generación de un nivel de motivación que permita cohesionar a los agentes sociales con el personal de las instituciones educativas. Para ello “es importante que la información que poseen los padres sea compartida con los maestros, para que al mismo tiempo, éstos comenten con los padres sus apreciaciones y en este diálogo los padres identifiquen la situación que viven los alumnos e intervengan de manera pertinente en apoyo a su formación integral” (SEP, 2012: 323).

### **Estrategia Metodológica**

A través de ese estudio intentamos conocer las experiencias, dificultades y avances que perciben distintos agentes involucrados en las escuelas primarias de la entidad, por tanto, contribuye en la generación de conocimiento respecto de la puesta en



marcha del Plan de Estudios 2011, en el nivel de primaria.

La investigación se realiza en dos fases. La primera permitió generar una visión global del proceso de generalización de la reforma en las escuelas de nivel primaria, esta fase se efectuó como un estudio cuantitativo con alcance descriptivo que emplea los resultados de una encuesta para describir a partir de la opinión de los participantes la implementación de la RIEB. La segunda fase se realiza a través de un estudio etnográfico; no obstante, para efectos de la presente ponencia sólo se reportan elementos de la fase cuantitativa del estudio.

Los instrumentos para la fase cuantitativa se sometieron a un proceso riguroso de pilotaje que incluye la realización de un test-retest. La estabilidad de los *ítems* fue valorada mediante el coeficiente de correlación de *r* Pearson para los *ítems* de opción múltiple y *Alfa de Cronbach* para los *ítems* con escalas de valoración, ello permitió conocer el grado de estabilidad de cada reactivo y hacer los ajustes necesarios. La validez de constructo se aplicó a los *ítems* de valoración semántica, asociación libre de palabras y las escalas de actitud a través de un análisis factorial confirmatorio.

La selección de los informantes se efectuó a través de un muestreo aleatorio simple por municipio a fin de cuidar la representatividad de cada uno de los agentes en los municipios participantes (Juárez, Ahumada y Chihuahua). A partir del proceso de aplicación efectuado del 18 de febrero al 8 de marzo de 2013 se recuperó un total de 169 cuestionarios de directivos, 1112 docentes, 1470 estudiantes, 106 ATP y 68

supervisores e inspectores; no obstante en este reporte no se contemplan las aportaciones de los tres últimos agentes.

## Resultados

La atención a las necesidades educativas que surgen al interior de las escuelas discurre por diversas vías o rutas de gestión, una de ellas es la conformación de la APF la cual se integra con el propósito de promover su participación activa en las tareas educativas (SEP, 2010). La participación de los padres de familia ha sido un asunto importante para las instituciones educativas, aunque la forma en la que se promueve varía de una escuela a otra.

Algunas escuelas han asumido el compromiso de la integración de padres de familia con responsabilidad al desarrollar estrategias para involucrarlos, sin embargo, se presume que en la mayoría de las instituciones éste asunto ha quedado pendiente. El trabajo con padres de familia regularmente se mantiene aislado del aula, las formas clásicas de promoción de participación de estos sujetos se relacionan con la aportación económica para el sostenimiento de los planteles educativos; éste es un tema sensible en la actualidad, aunque los datos nos confirman que se trata de una práctica que tiene un profundo arraigo en la cultura de las escuelas públicas de educación básica. Cotidianamente se maneja como una aportación “voluntaria” ya que desde el punto de vista legal el Estado tiene la obligación de brindar este servicio de manera gratuita.

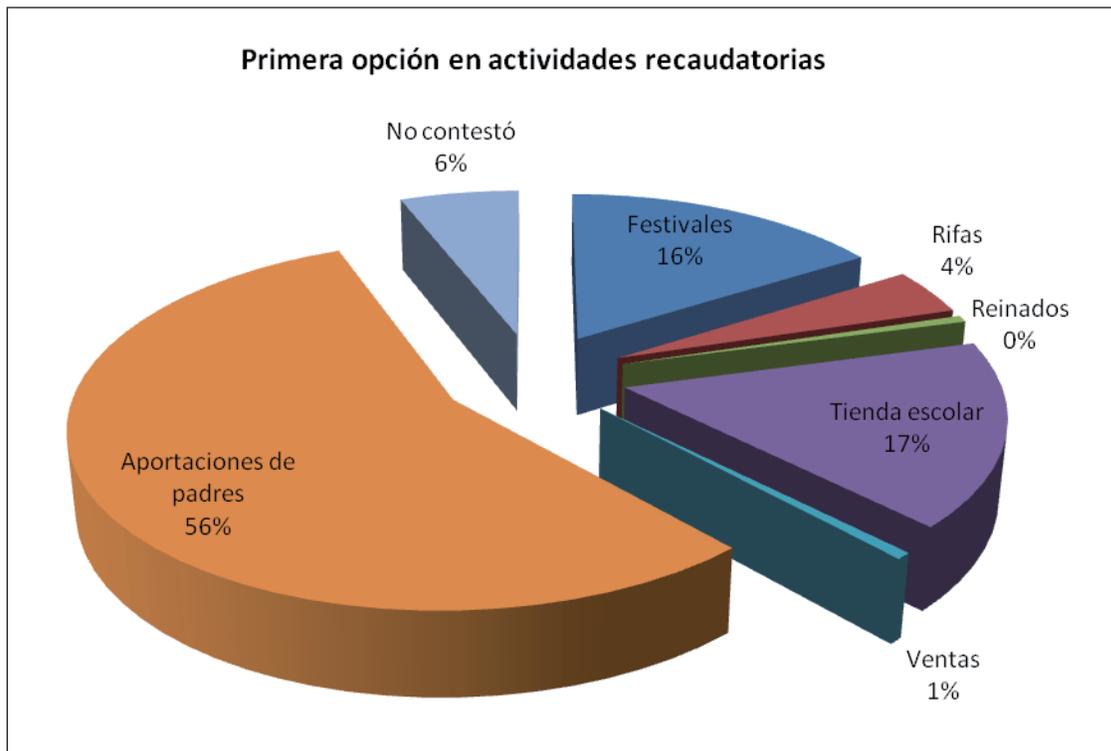
Dentro del conjunto de actividades para recabar fondos en la escuela, las aportacio-



nes de padres y madres de familia son la opción más socorrida, el 56% de los directivos la consideran la primera opción para obtener dividendos, contra el 17% que señalan a la tienda o cooperativa escolar y el 16% que optan por los festivales o kermés (ver figura 1).

Con respecto al destino de esos recursos el 68% de los directores, señala que se asignan al mantenimiento de los planteles (ver figura 2). En el reglamento de las APF se establece que una de sus funciones es participar y colaborar para contribuir en la atención de las necesidades escolares.

**Figura 1. Actividades recaudatorias**

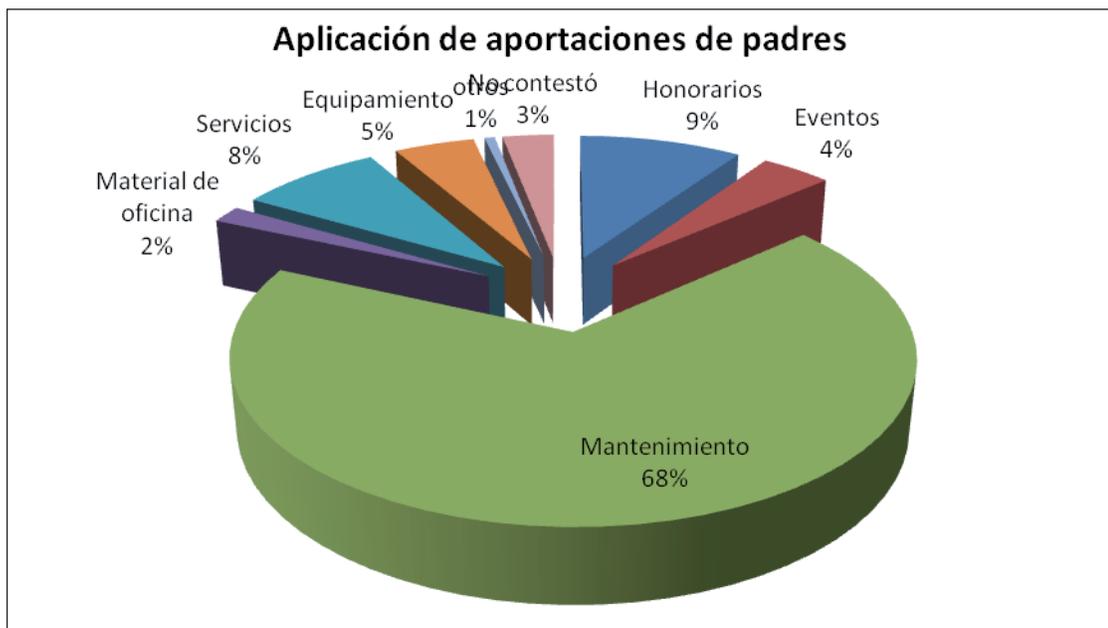


Se cuestionó a los directivos sobre el porcentaje aproximado de padres y madres de familia que cumplen con las aportaciones, el 62.7% dice que el porcentaje de padres que aportan está por encima del 60%, mientras que hay un 32% de directores que indicaron que el porcentaje de padres que aportan está por debajo del 40%. Solamente el 1.2% de los directores expresa que no reciben ninguna aportación de los padres de familia.

Si bien es cierto, una de esas necesidades es apoyar “para que las instalaciones se encuentren en mejores condiciones y sus hijos puedan recibir con menor dificultad los servicios que ofrecen las escuelas de educación básica” (SEP, 2012: 229) las condiciones actuales demandan un papel más activo y corresponsable de los padres de familia para con los procesos de aprendizaje de sus hijos o hijas. No obstante, la solicitud de apoyo que efectúan los docentes a



Figura 2. Destino de las aportaciones de padres y madres de familia



los padres de familia generalmente se relaciona con la tarea extra escolar y pocas veces se vincula directamente con las labores que se emprenden en el entorno específico del aula o la institución educativa.

En el cuestionario para docentes se incluyó una serie de ítems para valorar en qué medida se ha modificado la forma de trabajo de los docentes a partir de la implementación del Plan de Estudios 2011; en ese apartado se incluyen las opiniones en torno de la atención a los principios pedagógicos, uno de ellos se vincula con la renovación del pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; las respuestas de los docentes se agruparon en la figura 3 en aras de evidenciar el optimismo con el que los maestros y las maestras responden que su forma de trabajo se ha modificado para renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. El 69% de los docentes se agrupa en el

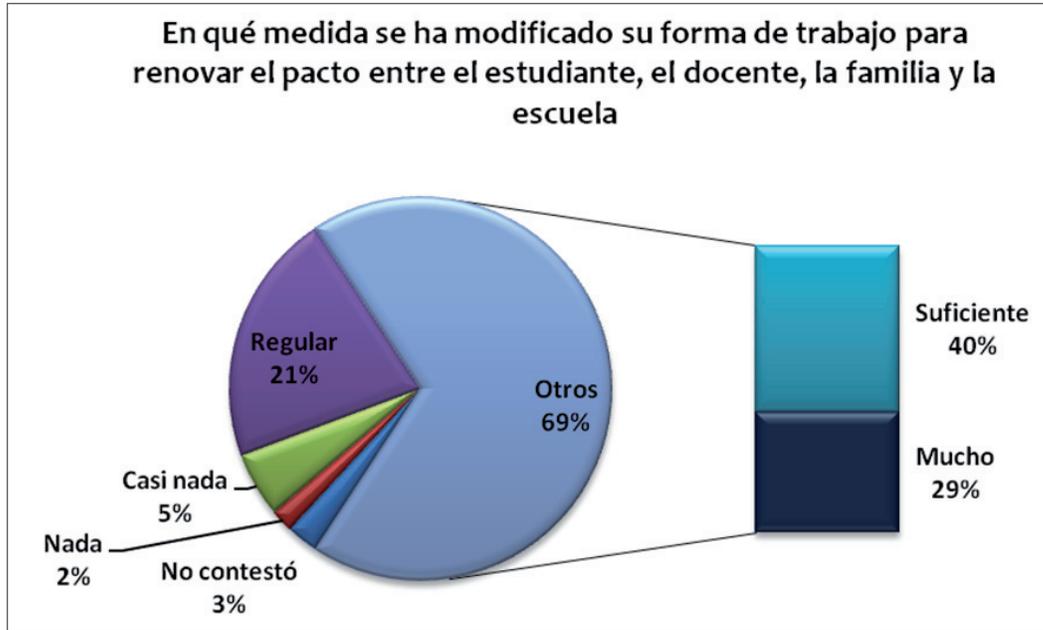
bloque de opinión que se conforma al unir las expresiones de quienes dicen que su forma de trabajo se ha modificado Mucho y Suficiente.

No obstante, la opinión que se plasma en la figura 3 es posible contrastarla con la que emiten docentes y directivos cuando se les cuestionó si existe buena coordinación para realizar las tareas educativas con madres y padres de familia, aquí la visión de los docentes es menos favorable que la que tienen los directivos (ver figura 4).

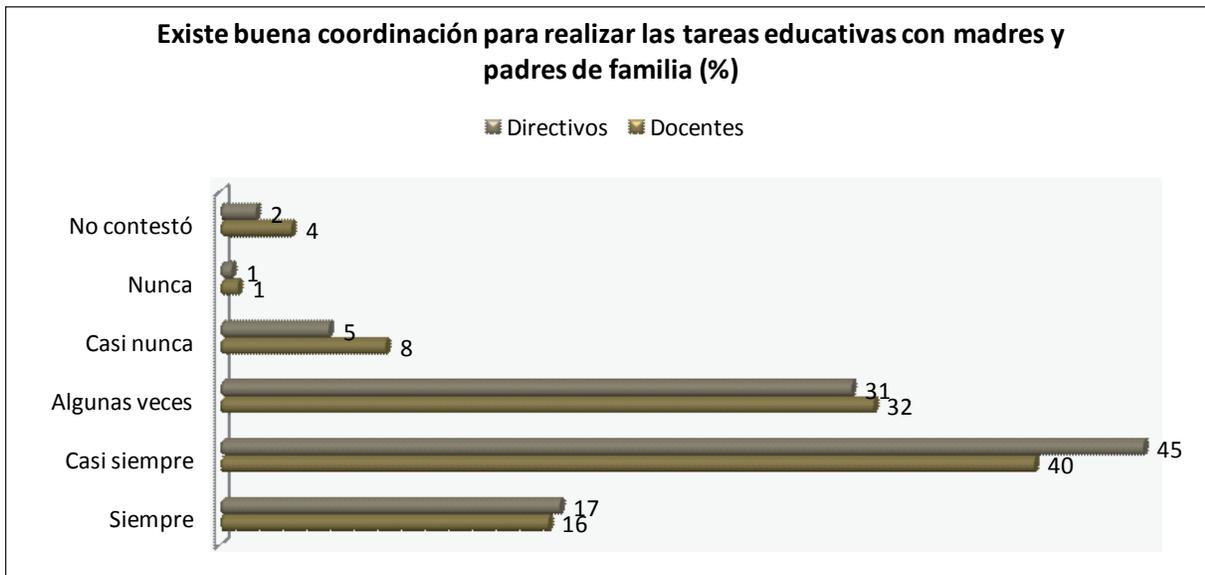
Resulta alentador conocer que tanto docentes como directivos tienen una opinión en conjunto positiva al valorar la coordinación que es posible establecer con padres y madres de familia para efectuar las labores educativas del centro escolar. Una percepción de esta índole favorece la implementación de acciones que permiten maximizar los resultados a través de la correlación activa de los integrantes del colectivo escolar.



**Figura 3.** ¿En qué medida se ha modificado su forma de trabajo para renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela?



**Figura 4.** Opinión de docentes y directivos sobre la coordinación para realizar tareas educativas con madres y padres de familia

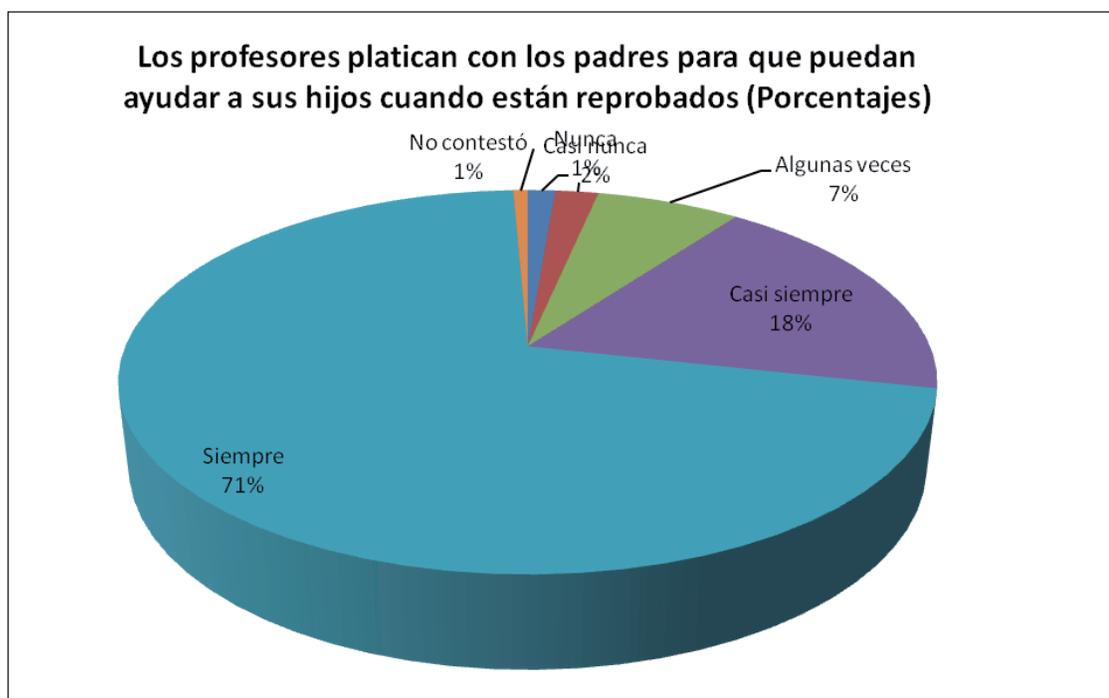


Por ello se destaca que en la gráfica que contiene la figura 5 se evidencie que existe una percepción positiva por parte de los estudiantes sobre la función que cumplen los docentes al informar a los padres de familia cuyos hijos están reprobados y de

esta forma estén en condiciones de prestarles ayuda. No obstante, el estudio no contempla cuestionamientos que permitan indagar respecto de asuntos que demostraran la forma en la que los docentes establecen contacto con sus padres o tutores.



**Figura 5. Estudiantes opinan si sus profesores platican con los padres para que puedan ayudar a sus hijos cuando están reprobados**



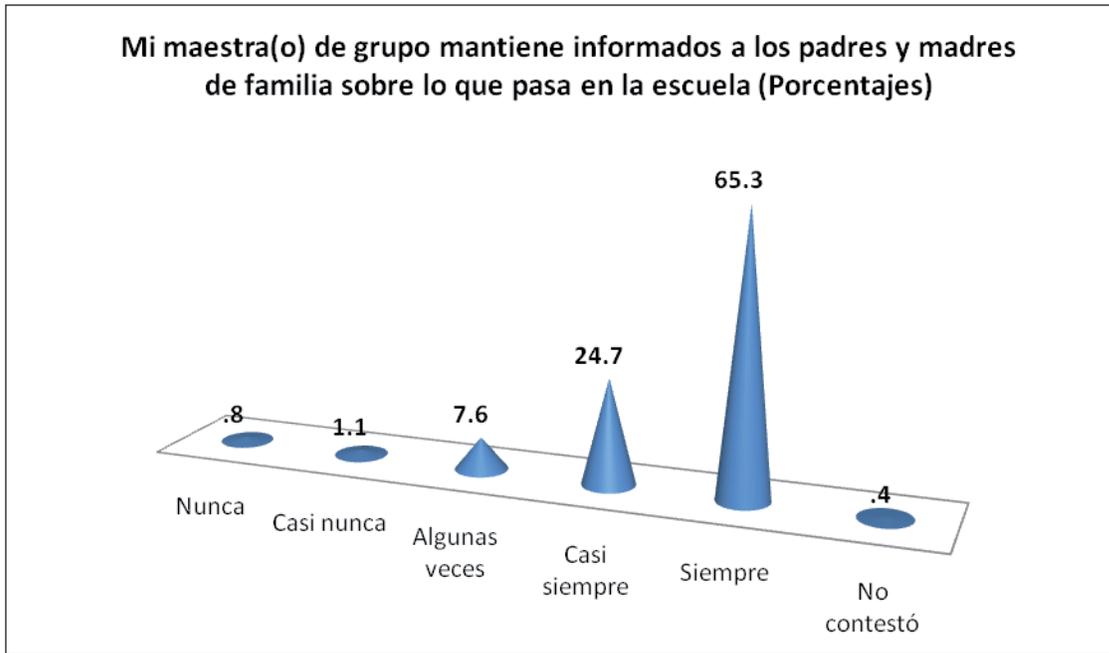
La información que se brinda a los padres de familia constituye un recurso del cual puede echar mano el docente y la institución escolar pues con base en ese conocimiento los responsables familiares están en condiciones de generar mayores niveles de participación para coadyuvar en la consecución de los aprendizajes que se espera que obtengan sus hijos. Proporcionar información demanda esfuerzo que seguramente se traducirá en el mejoramiento de los resultados de cada destinatario del servicio educativo, no solo con quienes reprobaban.

Al cuestionar a los estudiantes respecto de la información que proporciona el docente de su grupo a los padres para mantenerlos informados sobre lo que sucede en

la escuela se aprecia una percepción favorable (ver figura 6).

En un entorno ideal de participación, los padres de familia constituirían el vínculo para continuar con el trabajo que se realiza en las aulas, en cambio si se les toma como agentes externos, su participación es deficiente para apoyar el proceso de aprendizaje que efectúa su hijo en la institución educativa, aunque se les toma en cuenta para afianzar los conocimientos que se pretende que los educandos adquieran, se hace de manera aislada con actividades extras que en ocasiones no tienen sentido para los padres. Cómo incluir a los padres y madres de familia es la gran pregunta. Las condiciones sociales actuales orillan a que ambos padres asuman responsabilidades

**Figura 6.** Opinión de estudiantes respecto la labor que realiza el docente al mantener informados a los padres y madres de familia sobre lo que pasa en la escuela.



fuera del hogar; no obstante se construye una especie de discurso ideal en torno de la participación, pero poco apegado a las condiciones y circunstancias que afrontan los padres y madres de familia. Lo que generalmente hacen algunos responsables familiares es recoger la boleta; por tanto, la información que presenta la gráfica de la figura 6 también permite avizorar el área de oportunidad que existe y que nos invita a transitar a niveles de participación que trasciendan el nivel de información, tal y como lo caracterizan Antúnez y Gairín (2009) dado que existe la necesidad de intensificar la puesta en práctica de acciones que reafirmen la corresponsabilidad de los padres de familia a partir de la promoción de una relación equilibrada y responsable entre las partes involucradas en el hecho educativo para mejorar la educación que se brinda en el centro escolar.

## Conclusiones

Existen percepciones favorables respecto de la participación de padres y madres de familia por parte de los tres informantes que se reportan en el presente informe.

Docentes y directivos asumen que existe una buena coordinación con los responsables familiares para efectuar las tareas educativas.

Las y los docentes que participaron en el estudio expresan que su forma de trabajo se ha modificado para atender los planteamientos del principio pedagógico que establece la renovación del pacto entre estudiantes, docentes, la familia y la escuela.

Respecto de la información que se proporciona a los padres de familia, los estudiantes tienen una visión favorable. Conviene transitar a mayores niveles de parti-



cipación que tiendan a promover la implicación directa de los padres y madres de familia.

La participación de los padres de familia ha sido un asunto que se refleja claramente en la aportación económica, son ellos quienes contribuyen con el mayor porcentaje de recursos que ingresan a los centros escolares; no obstante la mayor parte de los ingresos se destinan al mantenimiento de las instalaciones dejando de lado el empleo de recursos en actividades que impacten directamente en el cumplimiento de los fines educativos.

Se asume la necesidad de continuar pugnando por la promoción de un trabajo colaborativo entre el personal docente y administrativo del centro, los padres de familia y todas aquellas instancias que sean requeridas para satisfacer las necesidades que puedan presentarse en el centro escolar.

Esperamos que la fase cualitativa de la investigación que emprendimos permita develar las dinámicas que se construyen en torno de las relaciones con las familias, la manera en la que se promueve su partici-

pación, las formas de comunicación, la canalización de sus inquietudes y demandas, entre otros aspectos que resultan relevantes si pretendemos vislumbrar alternativas para promover un vínculo estrecho con la comunidad de padres y madres de familia y acordar su adhesión al proyecto educativo del centro y la participación conjunta que posibilite el logro eficaz de los estándares que establece el Plan de Estudios vigente.

## Referencias

- Antúnez, S. (2006) *Claves para la organización de centros escolares*. Sexta Edición. Editorial Horsori. España.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2009) *La organización escolar, Práctica y fundamentos*. Editorial Graó. Barcelona.
- Fierro, M. (2006) *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. En Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas. DGIE, SEP. México.
- SEP (2010) *Acuerdo número 535*. Vocería del CEN del SNTE. México.
- \_\_\_\_ (2011) *Acuerdo número 592* Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. SEP. México.
- \_\_\_\_ (2012) *Gestión estratégica en las escuelas de calidad: orientaciones prácticas para directivos y docentes*. SEP/Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad. México.
- SNTE (2011) *Antología 5º Congreso Nacional de Educación, Educar es el camino*. SNTE. México.



# La desigualdad social en Chihuahua: implicaciones en la educación básica en un horizonte de doce años

**RICARDO ALMEIDA URANGA**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Instituto de Ciencias Sociales y Administración

## Resumen

Loera (1996) realizó un primer diagnóstico del sistema de educación estatal con datos de primaria y secundaria del ciclo escolar 1994-95 sobre el grado de asociación (*r* de Pearson y coeficiente de determinación) entre la eficiencia terminal, la reprobación y deserción en educación básica (primaria y secundaria), y la absorción (de secundaria) versus el índice de marginalidad en los 67 municipios del estado de Chihuahua. Se realizó un segundo análisis de correlación con datos correspondientes al ciclo escolar 2006-2007. En ambos ciclos escolares hay una alta asociación entre marginalidad municipal y los indicadores educativos que se emplearon, lo que corrobora la tesis reproductivista

en educación (Bourdieu y Passeron, 1973, 1977; Bowles y Gintis, 1985). Las asociaciones se dan en este sentido: a mayor marginalidad municipal, menor eficiencia terminal, mayor tasa de reprobación y mayor deserción en primaria. Los indicadores de secundaria muestran asociaciones inexistentes y no resultan ser significativas. Con base en los resultados se recomiendan orientaciones en la política y en el diseño de programas y proyectos públicos de educación para contrarrestar el determinismo contextual en los resultados educativos.

**Palabras clave:** administración pública, análisis estadístico, cambio educacional, deserción, discriminación social.



## Contextualización y método

### Ubicación geográfica del estado de Chihuahua

De acuerdo a la información que proporciona la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, diciembre 2007) el estado de Chihuahua se localiza al norte de la República Mexicana. Chihuahua es el estado con mayor extensión territorial en el país, equivalente a 247,087 km<sup>2</sup>, que representa el 12.56% del territorio nacional.

### Encuadre general del estudio

Un estudio en el área educativa que analiza las asociaciones entre indicadores educativos e indicadores socioeconómicos (como lo es el índice de marginalidad municipal) se circunscribe dentro de la perspectiva reproductivista en educación (Baudelot y Establet, 1971; Bourdieu y Passeron, 1973, 1977; Bowles y Gintis, 1985), este estudio se aborda desde los campos disciplinares tanto de la sociología como de la educación. Las reformas sociales y educativas que reflejaron el espíritu de la década de los sesenta buscaron la transformación social a través de la acción educativa. La apuesta fue ofrecer una educación de calidad con igualdad de oportunidad de acceso, permanencia y logro para los diversos grupos y estratos sociales esperando lograr con ello un impacto para disminuir las brechas socioeconómicas de la población atendida (Aguilar, 2002; Connell, 1997). La perspectiva reproductivista de los estudios en educación ha encontrado evidencia de que esta apuesta sociopolítica no ha tenido de manera predominante

los resultados que se buscaron. Asimismo, dicha perspectiva ha elaborado diversas interpretaciones teóricas alrededor de la función reproductiva de la educación (Elboj, García y Guarro, 2005) tal como la de Bourdieu (1977) que estudió la dinámica de la transmisión cultural a través del sistema educativo y de cómo determinados grupos sociales tienen garantizado el éxito o el fracaso escolar de manera discriminativa. Otra elaboración teórica relacionada con esta perspectiva es la que realizaron Baudelot y Establet (1971) en la que ofrecen explicaciones acerca de cómo la división del trabajo en la sociedad corresponde a una división social producida por el propio sistema educativo.

### Los estudios empíricos y de corte cuantitativo

Dentro de esta vertiente se llevan a cabo estudios realizando análisis de asociación lineal entre indicadores de desempeño del sistema educativo (Secretaría de Educación y Cultura, 2010) e indicadores socioeconómicos (Correa y Restrepo, 2002; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). El presente análisis se inscribe dentro de dicha perspectiva.

### Antecedentes

El Gobierno del Estado da origen a la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico en 1996 (CIDA). Este organismo surge como consecuencia de una coyuntura donde convergen los siguientes procesos: a) la crisis del sistema político mexicano; b) un proceso de alternancia política; c) las consecuencias del conflicto entre el gobierno estatal de extracción pa-



nista y la dirigencia magisterial; y d) el inicio del nuevo pacto para transferir la parte federal del sistema educativo al gobierno estatal. A raíz de lo anterior, Loera (1996) realizó un primer diagnóstico del sistema de educación estatal con datos de primaria y secundaria del ciclo escolar 1994-95 sobre el grado de asociación (*r* de Pearson y coeficiente de determinación) entre la eficiencia terminal, la reprobación y deserción de educación básica (primaria y secundaria) y la absorción (de secundaria), versus el índice de marginalidad en los 67 municipios del estado de Chihuahua.

Los indicadores educativos que se utilizaron en el análisis publicado en 1996 por Loera correspondientes al nivel de primaria fueron: la eficiencia terminal, la deserción y la reprobación. Se obtuvieron los grados de asociación y los coeficientes de determinación de los indicadores educativos, desagregados a nivel municipal, con el índice de marginalidad municipal (IMM) desarrollado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1990). Para su análisis, Loera (1996) empleó datos de inicio de cursos dados a conocer por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ciclo escolar 1994-1995.

### **Fuentes de información y análisis de los datos**

En el presente análisis se lleva a cabo un contraste de los principales hallazgos y conclusiones alcanzados en el estudio mencionado (Loera, 1996). Para ello se utilizan los mismos indicadores correspondientes a la información proporcionada por la SEP también de inicio de cursos, pero en esta ocasión del ciclo escolar 2006-2007.

Es decir, doce años después. Nuevamente se calculan los grados de asociación y los coeficientes de determinación entre los indicadores educativos y el IMM con datos del CONAPO (2000). Esto facilita realizar el contraste entre los resultados obtenidos para el ciclo escolar 2006-2007 con el informe presentado por Loera en 1996, con datos del ciclo escolar 1994-1995. Esta contrastación constituye un primer momento de un seguimiento longitudinal que abarca otros dos ciclos escolares: 2009-2010 y 2014-2015 (la información de este ciclo se generará hasta la segunda mitad del año 2015). Por razones de extensión, en este trabajo se presentan únicamente los resultados del primer ciclo escolar considerado (2006-2007).

## **Asociación entre marginalidad municipal y educación**

### **Resultados**

En el presente análisis se contrastan los resultados de las diferentes asociaciones obtenidas previamente para el ciclo escolar 1994-1995 (Loera, 1996) con la información correspondiente al ciclo escolar 2006-2007 (ver Tablas 1 a la 3). Para la apreciación de los diferentes niveles de asociación se consideran fuertes las mayores a .60; débiles a las asociaciones entre .59 y .24; e inexistentes, a las menores de .24. Para las asociaciones del ciclo escolar 2006-2007, dos asteriscos (\*\*) indican un nivel de significancia estadística de .01; un asterisco (\*) indica un nivel de significancia estadística de .05.

La marginalidad municipal se relaciona de la siguiente manera con los indicadores que se mencionan (ver tabla 1):



A mayor marginalidad menor eficiencia terminal de primaria en ambos ciclos escolares considerados. La asociación es fuerte y significativa. La variabilidad de la eficiencia terminal es explicada en un 61% para los datos de 1994-1995 y en un 46.4% para los datos del ciclo escolar 2006-2007.

A mayor marginalidad mayor tasa de reprobación de la primaria. La asociación es fuerte y significativa para ambos ciclos escolares considerados. De hecho, el nivel de asociación y el coeficiente de determinación son iguales para ambos ciclos escolares: .76 y .58 respectivamente.

A mayor marginalidad municipal mayor deserción de la primaria. El nivel de asociación es débil y significativo. La variabilidad de la tasa de deserción en el ciclo escolar 1994-1995 se explica por la marginalidad municipal en un 33% y en el ciclo escolar 2006-2007 en un 16.8%. Es decir, se explica en menor proporción la variabilidad de la deserción en primaria en el ciclo escolar 2006-2007.

La tasa de absorción en secundaria se encuentra negativamente asociada con la marginalidad municipal. La asociación es débil y significativa. El nivel de asociación lineal entre ambas variables se ha mantenido en el mismo nivel entre 1994 y 2007.

La marginalidad municipal se encuentra relacionada a nivel de primaria con menor tasa de alumnos por grupo y menor tasa de alumnos por escuela. Estos niveles de asociación son fuertes y significativos en

ambos ciclos escolares considerados. La asociación fue ligeramente más alta en el ciclo escolar 2006-2007. La variabilidad de la tasa de alumnos por grupo en primaria se explica en un 45% por la marginalidad municipal en el ciclo escolar 1994-1995 y en un 50% en el ciclo escolar 2006-2007. La variabilidad de la tasa de alumnos por escuela se explica en un 44% por la marginalidad municipal en el ciclo escolar 1994-1995 y se explica en la misma proporción doce años después. Lo anterior es indicativo de que en las zonas más pobres del estado hay menor población y mayor dispersión de la misma.

La asociación entre la tasa de alumnos por maestro en primaria y la marginalidad municipal es débil y significativa en ambos ciclos escolares considerados. El porcentaje de variabilidad explicado por la marginalidad es muy baja, el 15% en el ciclo escolar 1994-1994 y el 23% en el ciclo escolar 2006-2007.

Los indicadores de secundaria muestran asociaciones inexistentes y no resultan ser significativas con la marginalidad de los municipios. Esto puede ser indicativo de una mayor capacidad del sistema escolar para ofrecer iguales oportunidades de logro, permanencia y egreso de los estudiantes de este nivel. Es decir, hay una disociación entre las condiciones de marginalidad municipal por un lado y los indicadores de comportamiento del sistema educativo a nivel de secundaria por otro.



Tabla 1  
Indicadores educativos asociados con el índice de marginalidad municipal

	Coeficiente de correlación		Coeficiente de determinación	
	Ciclo escolar 1994 - 95	Ciclo escolar 2006 - 07	Ciclo escolar 1994 - 95	Ciclo escolar 2006-07
1. Tasa de eficiencia terminal de la primaria	-0.78	-.688 (**)	0.61	.464
2. Tasa de reprobación de la primaria	0.76	.769 (**)	0.58	.586
3. Tasa de alumnos por grupo en primaria	-0.67	-.712 (**)	0.45	.500
4. Tasa de alumnos por escuela en primaria	-0.66	-.670 (**)	0.44	.441
5. Tasa de deserción de la primaria	0.58	.429 (**)	0.33	.168
6. Tasa de absorción de la secundaria	-0.53	-.595 (**)	0.28	.341
7. Tasa de alumnos por maestro en primaria	-0.38	-.494 (**)	0.15	.232
8. % de la población estatal que vive en el municipio	-0.24	-.231	0.05	.039
9. Tasa de reprobación de la secundaria	-0.09	-.224	0.12	.036
10. Tasa de deserción en secundaria	-0.09	.226	0.009	.036
11. Tasa de eficiencia terminal de la secundaria	0.02	-.122	0.0004	-.001

En primaria, la reprobación y la deserción se encuentran inversamente asociadas con el nivel de eficiencia terminal (ver tabla 2). Es decir, a mayor reprobación y a mayor deserción, menor eficiencia terminal de primaria. Esta asociación es fuerte y significativa en ambos ciclos escolares. Sin embargo, la asociación de reprobación (-0.74 en 1994-1995 y -0.62 en 2006-2007) es mas alta que la de deserción (-0.62 y -0.60 respectivamente). Esto indica que una menor eficiencia terminal está más fuertemente determinada por la reprobación que por la deserción.

También se puede apreciar en la tabla 2 que a mayor número de alumnos por escuela y por grupo, la eficiencia terminal es mayor. Esta asociación en el ciclo escolar 1994-1995 fue fuerte y en el ciclo escolar

2006-2007 se considera débil y significativa.

Dicha asociación perdió fuerza en el transcurso de 12 años, al igual que el porcentaje de la población estatal que vive en el municipio (0.29 y .183 respectivamente) y su asociación con la tasa de eficiencia terminal de primaria. Esto indica que el tamaño de la población estudiantil en las escuelas, el tamaño de los grupos y la cantidad de población viviendo en el municipio son variables que han perdido asociación lineal con la eficiencia terminal. Esto ocurre seguramente porque se han establecido dinámicas distintas al interior de las escuelas y de las aulas, que hacen independientes el número de estudiantes de su permanencia y terminación del nivel de estudios de primaria.





Tabla 2  
Indicadores educativos asociados con la tasa de eficiencia terminal de primaria

	Correlación	
	Ciclo escolar 1994-1995	Ciclo escolar 2006-2007
1. Índice de marginalidad municipal	-0.78	-.688 (**)
2. Tasa de reprobación de primaria	-0.74	-.628 (**)
3. Tasa de alumnos por escuela	0.68	.463 (**)
4. Tasa de alumnos por grupo	0.65	.428 (**)
5. Tasa de deserción de la primaria	-0.62	-.605 (**)
6. Tasa de absorción de la secundaria	0.45	.388 (**)
7. Tasa de alumnos por maestro	-0.30	.323 (*)
8. % de la población estatal que viven en el municipio	0.29	.183
9. Tasa de reprobación de secundaria	0.28	.151
10. Número de escuelas de primaria	0.21	.052
11. Tasa de eficiencia terminal de secundaria	0.06	.093
12. Tasa de deserción de secundaria	-0.04	-.373 (**)

Tabla 3  
Indicadores educativos asociados con la tasa de eficiencia terminal de secundaria

	Correlación	
	Ciclo escolar 1994-1995	Ciclo escolar 2006-2007
1. Tasa de alumno por maestro	0.31	-0.155
2. Tasa de deserción de secundaria	-0.30	-.606 (**)
3. Tasa de alumnos por grupo	0.13	-.048
4. Tasa de alumnos por escuela	0.13	.023
5. % de la población estatal que vive en el municipio	0.09	.059
6. Tasa de absorción de la secundaria	0.08	.187
7. Tasa de eficiencia terminal de la primaria	0.06	.093
8. Tasa de deserción de la primaria	-0.04	.092
9. Número de escuelas primarias	0.03	.012
10. Índice de marginalidad municipal	0.02	-.122
11. Tasa de reprobación de secundaria	-0.02	-.312
12. Tasa de reprobación de primaria	-0.01	-.052

Los índices de asociación que se muestran en la tabla 3 tienen que ver con una serie de indicadores educativos y de población. Ninguno, a excepción del que se comenta a continuación muestran algún tipo de asociación con la eficiencia terminal de secundaria. En el ciclo escolar 2006-2007, muestra una asociación fuerte la deserción de secundaria con la eficiencia terminal del mismo nivel. La relación es inversa. A mayor deserción durante el ciclo escolar, la eficiencia terminal es menor. El grado de asociación lineal entre ambas variables se incrementó al doble en el lapso de los doce años entre los dos ciclos escolares considerados. La tasa de reprobación, en cambio, del ciclo escolar 2006-2007 se considera débil y equivale a la mitad que la asociación de deserción y eficiencia terminal. Nuevamente, a nivel de secundaria la dinámica entre indicadores es distinta que en primaria. En este nivel, la deserción es una variable más fuertemente asociada con la eficiencia terminal que la reprobación.

## Conclusión

En los dos periodos considerados para el análisis de los datos (1994-95 y 2006-07) se hace evidente que el contexto socio-económico tiene una influencia determinante en los resultados educativos en el estado de Chihuahua y que esta condición se mantiene de manera inercial. Es necesaria una revisión profunda de la política educativa, de los programas y proyectos educativos para que el sistema educativo estatal mejore el nivel de impacto de sus procesos de enseñanza de manera mayormente igualitaria en los diferentes segmentos de la población en el estado.

## Agradecimientos

Se agradece el apoyo recibido por las siguientes instancias:

Secretaría de Educación Pública (Fondo Sectorial 2007).

Subsecretaría de Educación Básica (Fondo Sectorial 2007).

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI 2008-2010 y 2014-2016)

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Programa de Estímulos 2007- 2014).

Dichos respaldos se han utilizado para realizar el proyecto de investigación titulado: “*El estado de la educación en Chihuahua en 1997 y en el 2013: avances, retrocesos y propuestas*”. El presente reporte es un producto parcial de dicho proyecto.

## Referencias

- Aguilar, M. (2002). *La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional*. Recuperada el 7 de abril de 2010 en: <http://www.la-tema.com.mx/index.htm/>
- Baudelot, Ch. y R. Establet. (1976). *La Escuela Capitalista en Francia*. Siglo XXI. Madrid, España.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1973). *Los Estudiantes y la Cultura*. Labor. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Los Estudiantes y la Cultura*. Laia. Barcelona, España.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1973). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Labor. Buenos Aires, Argentina.
- Connell, R. W. (1977). *Escuelas y Justicia Social*. Morata. Madrid.
- Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (2002). *Investigación Evaluativa: Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá.
- Elboj Saso, C., García Yeste, C. y Guarro Pallás, A. (2005). “*La Sociología ante las Prácticas Escolares Transformadoras*”. Presentación en la XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander, España.
- Esquivel, G. (2009). “*El Mercado Laboral Rural en México: Caracterización y Agenda de Investigación*”. Naciones Unidas Comisión Económica para América



- Latina y el Caribe - CEPAL. (Distribución limitada) 1-101.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). Mc-Graw-Hill Interamericana. México.
- Loera, A. (1996). Educación Básica y Marginalidad Municipal. *Foro 2, 3*, 3-6.
- Loera, A. (1998). Fijan Chihuahuenses sus Bases Educativas. *Foro 21, 11*, 1.
- Martínez Pérez, L. (1994). Reseña de Chihuahua: Historia de una Alternativa de Alberto Aziz Nassif. *Perfiles Latinoamericanos*, 005, 167-169.
- Ordaz Díaz, J. L. (2009). México: Impacto de la Educación en la Pobreza Rural. *Sede Subregional de la CEPAL en México - Serie Estudios y Perspectivas*, 105, 1-40.
- Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica. México.
- Pardo, M. del C. (coord.). (1999). *Federalización e Innovación Educativa en México*. El Colegio de México. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto Básico para el Ciclo Escolar 2004-2005*. 1ª ed. Dirección General de Planeación y Programación, SEP, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- Secretaría de Educación y Cultura. (2010). Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Indicadores educativos 2005-2006. Recuperado el 15 de enero de 2011 en: <http://seech.gob.mx/>
- SEMARNAT. (2007) *Mi Chihuahua Hoy*. Monografía del Estado. Chihuahua, Chih. México 1995-96. Recuperado el 13 de diciembre de 2007 en: [www.semarnat.gob.mx](http://www.semarnat.gob.mx).



# Estándares de desempeño docente, ¿llegaron para no quedarse?

CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ  
IRMA MERCEDES CANO MEDRANO  
MARÍA ARACELI GUTIÉRREZ REYES

Centro de Investigación y Docencia

## Resumen

El profesorado de la escuela primaria atraviesa por un momento histórico: se le presentan distintos planteamientos curriculares que demandan cambios en sus prácticas pedagógicas, lo que conlleva a insertarse en procesos de formación continua con los que se pretende mejorar su desempeño en el aula, que será evaluado a través de distintos mecanismos. En este artículo se describen los resultados de una investigación que tiene el objetivo de identificar las Representaciones Sociales (RS) que el profesorado de educación primaria ha construido sobre la propuesta de evaluación basada en Estándares de Desempeño Docente, partiendo de una perspectiva teórica ubicada en la psicología social a la que se adscribe la teoría de las RS desarrollada por Serge Moscovici y utilizando un diseño metodológico fundamentado en los estudios de la Escuela de Ginebra, cuyo máximo exponente es Wi-

llen Doise. Se diseñó y aplicó un cuestionario que integra dos técnicas de recolección de datos: asociación libre de palabras y escala de valoración semántica. Dentro de los principales resultados fue posible identificar una gran dispersión en cuanto al diccionario de palabras. A partir de la contextualización en el ámbito educativo, se definieron cuatro categorías que conforman el campo de representación: a) Niveles de medición; b) Formación docente; c) Objetivos planteados y, d) Inapropiados y, a través del análisis de resultados de la Escala de Valoración Semántica, se identificó un porcentaje considerable que manifiesta que los Estándares de Desempeño Docente son: ineficaces, desconocidos, ambiguos, inadecuados e incongruentes con su práctica docente.

**Palabras clave:** representaciones sociales, estándares de desempeño docente, educación primaria, docentes.



## Introducción

Aboites (2012a) menciona que “a partir de 1990 con la llegada de la evaluación moderna cambia en México radicalmente la concepción y práctica de lo que era antes una actividad académica principalmente a cargo de los maestros, escuelas y universidades” (p. 14).

Normativamente, a través de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), suscrita entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el Eje V “Evaluar para Mejorar”, se estableció el objetivo de que la evaluación sirva para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y rendición de cuentas, así como propiciar el diseño adecuado de políticas educativas (SEP, 2011: 1).

A partir de entonces, se han buscado mecanismos que den cuenta del desempeño de alumnos, profesores e instituciones escolares. Concretamente, como propuesta complementaria para evaluar el desempeño del profesorado en educación básica (ya que únicamente se tomaban en cuenta los resultados académicos del alumnado en pruebas estandarizadas) se desarrollaron los Estándares de Desempeño Docente:

...en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Centro de Estudios Educativos, buscando orientar de manera precisa e informada la transformación de las prácticas de los docentes de Educación Básica, lo que implica un proceso sistemático que contribuirá, de manera significativa, a establecer una cultura de evaluación para la mejora continua (SEP, 2011: 21).

De acuerdo con Carlos (2013:225) los Estándares de Desempeño Docente “describen lo que los docentes deben saber y saber hacer; es decir, lo que deben aprender y cómo deben desempeñarse”.

Pero, ¿Cómo recibieron esta nueva propuesta de evaluación las y los profesores de primaria? ¿De qué manera ha permeado el discurso normativo sobre este planteamiento de evaluación en la escuela?, concretamente, ¿Cuáles son las Representaciones Sociales que el profesorado de primaria ha construido sobre los Estándares de Desempeño Docente?

## Análisis de fundamentos

Para Moscovici (1986:472), las representaciones buscan determinar los cambios del pensamiento de la sociedad actual, cómo la novedad y la innovación se convierten en parte de la vida social, además indica que:

En tanto que fenómenos, las RS se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos: y, a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.

De esta manera, la teoría de las RS, en el campo de la psicología social, “se distancia no solo del enfoque sociológico planteado por Durkheim, sino también de las explicaciones psicológicas basadas en el



conductismo, y más recientemente en el cognitivismo, y a través de ellas, del individualismo” (Alvarado et al, 2008:43). El estudio de las RS implica el reconocimiento tanto de aspectos psicológicos (cognitivos) de los sujetos como aspectos sociológicos (de pertenencia a grupos).

Al considerar dichos aspectos, se reconoce que las y los docentes de primaria tienen una historia de vida personal, además una formación inicial específica, se han integrado a comunidades escolares en las que ejercen su profesión, en las aulas han experimentado un sinnúmero de situaciones, enmarcadas dentro de contextos socioeducativos muchas veces adversos; como grupo, han sido blanco de innumerables críticas y expuestos a la opinión pública a través de los medios de comunicación debido a los “pobres” resultados del alumnado en pruebas estandarizadas (ENLACE en educación primaria) que ha sido uno de los ejes rectores de la política educativa propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) y que ha recibido innumerables críticas, que, por cierto, no se dan a conocer a través de medios masivos de comunicación, debido a que presenta “una visión exageradamente funcional instrumental, lógico formal, contable, administrativa, gerencial” (Moreno, 2012:31).

Dentro de esa misma lógica, se enmarca el planteamiento de los Estándares de Desempeño Docente, para recuperar los elementos que permitan conocer la diferencia entre las actuaciones docentes llevadas a cabo hasta ahora con las que se espera que se desempeñen a partir de la implementación de la RIEB.

Los cambios esperados están en función de las sugerencias que emite la OCDE, y en función de los lineamientos prescritos oficialmente para evaluar la actuación del profesorado en las aulas, aunque Moreno (Ibíd.) opina que es “al margen de consideraciones de diversidad y desigualdad económica, social y cultural” (33); se pretende que se acepte como nueva propuesta y, en función de ello, se actúe en consecuencia, esto puede estar alejado de lo que los actores educativos construyen sobre la misma, es decir, sus RS, que “nos permiten entender la comprensión que el público tiene de la ciencia” (Farr, 2003:158) lo cual implica una nueva teoría, propuesta, modelo o idea.

### Procedimiento metodológico

De acuerdo con Pereira de Sá (citado por Araya, 2002) una línea de investigación para el estudio de las RS (a la que se adscribe el presente trabajo) es la Escuela de Ginebra (sociológica) cuyo máximo exponente es Willen Doise, que se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS. Para Doise (citado por Flores, 2005:14):

...la significación de la representación está determinada doblemente por efectos de contexto: en primer lugar por el contexto discursivo a través del cual será formulada o descubierta una RS, en segundo lugar por el contexto sociocultural, es decir, por una parte el contexto ideológico y por la otra, el lugar que ocupa el individuo o el grupo en el sistema social.

Las RS nos permiten construir una perspectiva para situarnos como seres individuales y sociales en el mundo, comprender y explicar los objetos y fenómenos y, en



consecuencia, justificar nuestras acciones; están integradas por tres dimensiones: el campo de representación, la actitud y la información.

El campo de representación está conformado por los elementos que actúan en una RS como lo son: creencias, valores, vivencias, imágenes y opiniones que se organizan en un todo mediante el proceso de objetivación. Según Araya (2002:40):

La actitud es el aspecto afectivo de las RS ya que es la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable. La información está integrada por todos los conocimientos que se tienen acerca del objeto o del hecho social. La información delata en la actitud según haya sido la cantidad o la calidad de ésta. Aunque tenemos que tener en cuenta que los diferentes grupos sociales median la cantidad y la precisión, además de que también debemos considerar el origen, pues es muy diferente si se obtiene de un contacto directo con el objeto o por medio de la comunicación social.

En síntesis, conocer o establecer una RS implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y que se hace o cómo se actúa (actitud) (Ibíd:36).

Partiendo de lo anterior y con el objetivo de identificar las dimensiones de las RS, se integraron dos técnicas de recolección de datos: a: asociación libre de palabras (a través del término inductor *Estándares de Desempeño Docente*), ya que “favorece la

espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio, al tiempo que permiten reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador” (Banchs, 2000:15) y, b: escala de valoración semántica, porque “los repertorios lingüísticos o universos semánticos producidos por los sujetos contienen aspectos cognitivos, simbólicos y afectivos, dan sentido y direccionalidad a la representación y son los elementos que permiten construir una representación” (Banchs, 2000:15).

La versión final del instrumento se aplicó a una muestra estratificada de 422 docentes de la ciudad de Chihuahua. La captura y análisis de los datos se realizó en el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) con apoyo del programa computacional Excel, a través de generación de tablas (diccionarios de palabras, campos de representación) y gráficos.

## Resultados

De acuerdo con Doise (2005:34) “para delimitar el universo semántico de una RS, puede ser útil obtener información mediante una técnica de asociación de palabras, con términos que se sabe que se utilizan para asociar una imagen al objeto de la representación”.

De esta manera a través de la técnica de asociación libre de palabras se incluyó el término inductor *Estándares de Desempeño Docente* y se obtuvo el diccionario de palabras que se presenta a continuación:



Términos asociados a Estándares de Desempeño Docente	Frecuencia	Porcentaje
Profesionalización	11	3.0%
Regulación	14	3.9%
Logros	14	3.9%
Indicadores	15	4.2%
Competencias	16	4.4%
Calidad	16	4.4%
Metas	16	4.4%
Medición	19	5.3%
Capacidad docente	20	5.5%
Escuela	22	6.1%
Mejora	24	6.6%
Perfil	25	6.9%
Nivel de desempeño	25	6.9%
Formación continua	26	7.2%
Inadecuados	30	8.3%
Ideal	32	8.9%
Evaluación	36	10.0%
Totales	361	100.0%

**Tabla 1.**

Diccionario de palabras que el profesorado de primaria asocia con Estándares de Desempeño Docente

Entre los términos con mayor número de frecuencias, se puede identificar que uno de cada diez profesores asocia los Estándares de Desempeño Docente con la *Evaluación*, mientras que el 8.9% lo asocia con un *Ideal*, el 8.3% considera que son *Inapropiados* y el 7.2% con la *Formación Continua*, el 6.9% hace alusión al *Nivel de Desempeño*, también el 6.9% menciona el *Perfil* (docente), la *Mejora*, con el 6.6% de menciones y *Escuela* con el 6.1%.

Después de identificar el diccionario de palabras que el profesorado asocia al término inductor, se procedió al análisis de los conceptos, se realizó la organización de

los mismos de acuerdo a lo que engloba el campo de representación (lo que las personas creen y lo que interpretan) que constituye la contextualización en el ámbito educativo y se determinó una definición de las categorías, posteriormente se integraron las frecuencias en cada una de ellas y se realizó la distribución porcentual, para determinar la proporción específica del campo de representación que las y los docentes han construido sobre el término inductor analizado, que está integrado por cuatro categorías: a) Niveles de Medición, b) Formación Docente, c) Objetivos planteados y, d) Inapropiados, cuyas proporciones se detallan a continuación:



Categorías	Porcentaje
Niveles de medición	38.7%
Formación docente	27.0%
Objetivos planteados	26.0%
Inapropiados	8.3%

**Tabla 2.**  
**Campo de representación sobre**  
**Estándares de Desempeño Docente**

En la primera categoría, el profesorado hace referencia a *Niveles de Medición*, con el 38.7% de menciones. A través de términos como *Indicadores, Medición, Metas, Logros, Evaluación, Niveles de Desempeño y Regulación*, el profesorado indica que los Estándares de Desempeño Docente se asocian con medidas, esto es con evaluaciones de tipo numérico que los posicionan en algún nivel acorde a la consecución de resultados previamente establecidos. Esto, de alguna manera, contraviene lo que propone la OEI (2010:16):

Los estándares de desempeño docente en el aula son un instrumento para la reflexión, el diálogo y el intercambio. Aunque valoran una acción, no pretenden ser una herramienta para elaborar clasificaciones (ranking) de maestros o escuelas, ni mucho menos promover sanciones. La reflexión con base en parámetros es un mecanismo efectivo para la mejora de la práctica docente. Por ello, se construyeron referentes que se basan en una configuración de la profesión docente y se ha pensado en su uso como parámetros, de tal manera que se involucre a los pares y a diversos actores educativos.

La segunda categoría se denomina *Formación Docente* e integra el 27% de menciones a las que el profesorado hizo alusión a partir de términos como *Profesionalización, Competencias, Capacidad docente, Perfil y Formación Continua*, como elementos o aspectos que el profesorado debe desarrollar para desempeñar su práctica. De esta manera, se está de acuerdo con la idea: “el colocar en el centro el desarrollo de competencias para la vida trae como consecuencia la necesidad de transformar la forma de enseñar” (OEI, 2010:17).

La tercera categoría titulada *Objetivos planteados*, está conformada por el 26% de menciones a través de las cuales el profesorado asocia los Estándares de Desempeño Docente con términos como *Calidad y Mejora*, que tienen que ver con lo que se pretendía alcanzar, desde lo normativo (OEI, 2010:9) a través de su implementación:

Los estándares de desempeño docente tienen como propósito [acompañar al docente] en un proceso de reflexión y autoevaluación, con base en elementos [referentes] comunes sobre algunos asuntos centrales de su práctica. Algunos de los objetivos son: motivar procesos individuales y colectivos de reflexión y evaluación, la identificación de necesidades reales y comunes de formación y sobre todo, el establecimiento de procesos de mejora continua de la práctica docente y de la escuela (s/p). Además se asocia la evaluación a procesos de mejora continua del desempeño docente, por lo que la evaluación tiene la posibilidad de ser permanente y significativa para la mejora profesional de los maestros, incluso de manera independiente a procesos de contratación, promoción o de estímulos.



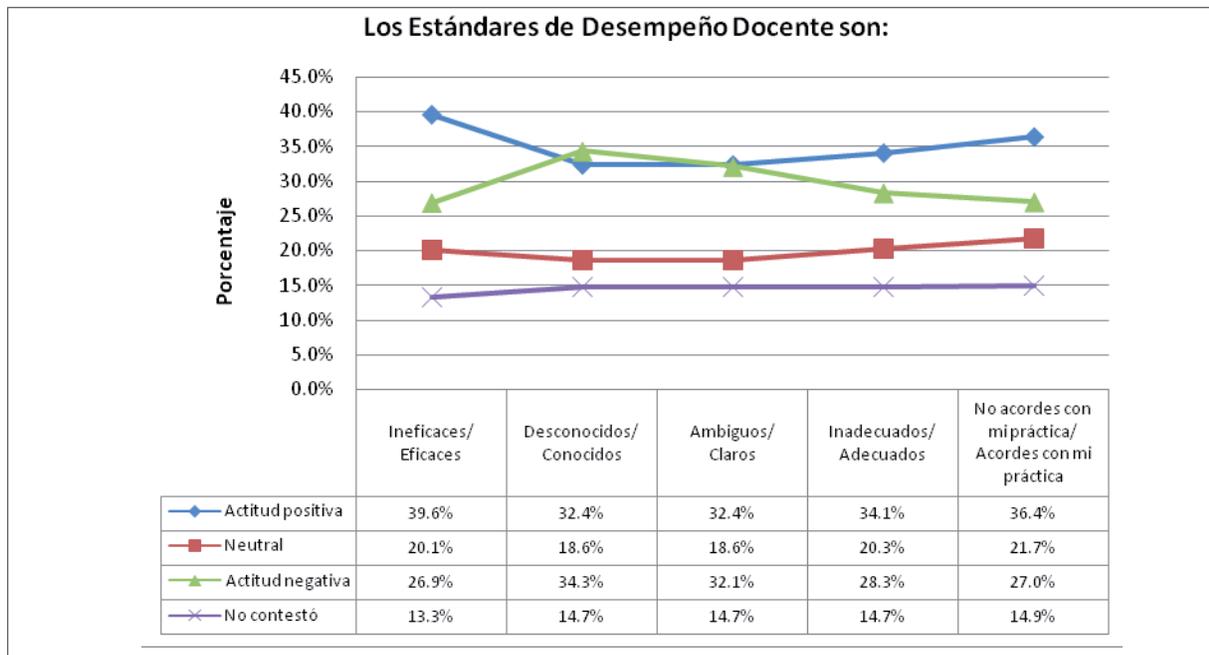
Finalmente, la cuarta categoría se integra únicamente por el término *Inapropiados*, a través del cual, el 8.3% del profesorado indica que los Estándares de Desempeño Docente no están acordes con una evaluación adecuada de su práctica; lo cual denota cierto grado de descontento y/o rechazo hacia el establecimiento de esta forma de evaluación de su desempeño profesional. Aboites (2012 b:18) aborda esta temática e indica que:

Medir a una nación pluricultural y compleja, con instrumentos burocráticos únicos y, como las pruebas, discriminatorias en términos de género, socialmente sesgadas y de muy limitado alcance, significa reducir drásticamente el sentido de pertenencia, de identidad, de proyecto futuro (...) reduce lo complejo –de un individuo, de una institución o una nación- a un número abstracto.

Una vez identificado el campo de representación se prosiguió a identificar las

actitudes (otra dimensión de las RS) que las y los docentes tienen con respecto a la RIEB en general, cabe destacar que es un acercamiento inicial, puesto que habrá que identificar las actitudes con respecto a los núcleos figurativos que conforman el campo de RS general. Para ello, se realizó el análisis de un ítem de la escala de valoración semántica que fue contestado por el profesorado.

Esta escala presentó a las y los maestros cinco pares de palabras opuestas a partir de la aseveración inicial que indicaba: *los estándares de evaluación del desempeño docente son: ineficaces/eficaces, desconocidos/conocidos, ambiguos/claros, inadecuados/ adecuados y, acordes con mi práctica/no acordes con mi práctica*, con una escala del 1 al 7, donde los tres primeros valores corresponden a una posición negativa y los tres últimos con una posición positiva. Los resultados se presentan a continuación:



**Gráfica 1.**

Actitudes manifestadas por el profesorado con respecto a los Estándares de Desempeño Docente



Se puede observar que el profesorado que manifiesta una actitud positiva (con respecto al par de palabras) sobre los Estándares de Desempeño Docente no alcanzan el 40%, mientras que, entre el 18.6 y 21.7% mantienen una posición neutral, entre el 26.9 y 34.3% manifiesta una actitud negativa y entre el 13.3 y 14.9% no contestó. Entre lo que se puede rescatar, está el hecho de que casi el 40% del profesorado manifiesta que los Estándares de Desempeño Docente son “eficaces”, sin embargo, el 34.3% no los conoce.

## Conclusiones

El diccionario de palabras identificado sobre los Estándares de Desempeño Docente como forma de evaluación del profesorado es muy amplio; esta dispersión es un indicador de poca claridad del término para los docentes y es lógico porque hasta la fecha dichos estándares se han quedado solo en una promesa. Al contextualizar dichos términos e identificar el campo de representación, es posible observar que, un sector importante del profesorado (38.7%) ven en ellos una medición, lo que dista de una evaluación que rescate realmente su desempeño profesional; otro grupo (27%) resalta la importancia de la formación docente como medio para alcanzarlos y, de esta manera obtener mejores resultados en las evaluaciones de su desempeño; un sector más (26%), se ha apropiado del discurso normativo al hacer mención de la calidad y la mejora, que han sido algunos de los principales términos que abanderan la reforma educativa; un grupo (8.3%) que es el más reducido, los considera inapropiados.

Sin embargo, este último porcentaje se incrementa al indagar sobre aspectos más concretos sobre los Estándares de Desempeño Docente ante los cuales no se obtuvieron altos porcentajes en las actitudes positivas con respecto a la eficacia, conocimiento, claridad, adecuación y congruencia con la práctica docente del profesorado y, de esta manera, parece que los resultados obtenidos abonan o se unen a la crítica realizada por algunos académicos y sectores magisteriales, a las propuestas de evaluación estandarizadas, que sostienen que “la resistencia no solo ha obligado a modificar los términos en que originalmente se pensaba implantar el proyecto, sino que ha generado demandas y visiones mucho más amplias y distintas de lo que puede ser la educación y la evaluación en el país” (Aboites, 2012 b:19).

## Referencias

- Aboites, H. (2012 a ). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El cotidiano* 176. nov-dic 2012. pp. 5-17. Recuperado en: [www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17602.pdf](http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17602.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2012 b ). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. Ítaca/UAM/CLACSO. México.
- Alvarado, S., Botero, P. y Gutiérrez, M. (2008). Representaciones sociales. Una mirada a la teoría Moscoviana. En P. Botero. *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Espacio editorial. Buenos Aires.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Recuperado el 11 de octubre de 2012 en: <http://flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paperson social representations*. Volumen 9. pp. 3.13.15. Recuperado en: [www.psich.lsc.ac.uk/psr/PSR2000/9.3Banch.pdf](http://www.psich.lsc.ac.uk/psr/PSR2000/9.3Banch.pdf)



- Carlos, G. (Coord.) (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. Ed. Graó/Colofón. México.
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. Antologías Universitarias. México.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Flores, J. (2005). Representaciones sociales y análisis de datos. *Antologías Universitarias*. México.
- Moreno, P. (2012). La política de la calidad y las competencias: deshumanización, alienación y fragmentación del sujeto educativo. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Octubre 2011-Marzo 2012. pp. 29-36. Chihuahua. México.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- OCDE (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos. Recuperado en <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Estándares para la Educación Básica en México*. Documento base. Recuperado el 25 de marzo de 2014 en: <http://cee.edu.mx/referentes/4-2.pdf>
- SEP (2011). *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado en: [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB\\_Plan\\_de\\_Estudios.php](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php)





# La acción tutorial en una carrera de la universidad tecnológica

MARÍA DEL ROCÍO FLORES LICÓN

ADOLFO VALLES CHÁVEZ

MARTHA LINA CASTILLO PÉREZ

Universidad Tecnológica de Chihuahua

## Resumen

El objetivo de la presente investigación es demostrar la importancia de la acción tutorial dentro del proceso de estadía en la Carrera de Mantenimiento Área Industrial de la Universidad Tecnológica de Chihuahua, con el fin de lograr el índice de titulación que marca la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, dentro del Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de UT. Por resultados obtenidos en investigación anterior, se decide estudiar a 139 alumnos en período de estadía en la generación 2011-2013 para comparar dichos resultados y dar continuidad a una de las líneas de investigación del cuerpo académico “Análisis Estadístico de Índices Educativos”. La pregunta de investigación es: ¿Influye en el índice de titulación la acción

tutorial durante el período de estadía? El diseño metodológico utilizado en este estudio es descriptivo, cuantitativo no experimental.

**Palabras clave:** acción tutorial, estadía, índice de titulación.

## Introducción

El desempeño de las Universidades Tecnológicas se mide por el Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de Universidades Tecnológicas (MECASUT) en el cual existen varios parámetros; uno de ellos es el índice de titulación, es importante alcanzar dicho indicador porque las Universidades Tecnológicas (UT), fueron diseñadas con la finalidad de titular al 100% de los egresados (MECASUT, 2003). La presente investigación se lleva a cabo con el objetivo





de demostrar la importancia de la tutoría dentro del proceso de la estadía con el fin de lograr el indicador de titulación que marca la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTYP), para lo cual se pretende monitorear durante el proceso de estadía a 139 alumnos de la generación 2011-2013 de la carrera de Mantenimiento Área Industrial de la Universidad Tecnológica de Chihuahua.

Para titularse como TSU los alumnos de la UTCH, necesitan cursar el sexto cuatrimestre dentro de una empresa, este período se denomina estadía, en el cual se desarrolla un proyecto de mejora adecuado a su carrera. Para realizar este proyecto, el alumno cuenta con el apoyo de dos tutores, uno por parte de la universidad y otro por la empresa.

El cuerpo académico “Análisis Estadísticos de Índices Educativos” en el año 2010 estudió el índice de titulación de la generación 2007-2009 de TSU, el resultado fue que el acompañamiento por parte del tutor en el proceso de estadía es de vital importancia, ya que el 92.3% de los egresados contestó que el tutor sugiere, orienta, motiva y ayuda durante la estadía a los alumnos y sólo el 7.7% indicó que no recibió sugerencias, orientación, motivación y ayuda por parte de su tutor durante la estadía. De los alumnos que recibieron apoyo por parte del tutor durante la estadía el 80% se tituló.

Con base en las experiencias anteriores se pretende aplicar nuevamente la encuesta a la generación 2011-2013 para dar continuidad a la línea de investigación del cuerpo académico. Lo que se pretende con esta investigación es demostrar la importancia

que tiene la acción tutorial del maestro en la culminación exitosa de la estadía del alumno y en consecuencia en la titulación, por lo que nuestra pregunta de investigación es la siguiente: ¿Influye en el índice de titulación la acción tutorial durante el período de estadía?

La presente investigación se considera viable por las siguientes razones: el equipo investigador labora actualmente en la UTCH, facilitando con esto el acceso a la información; se tiene registro de los egresados durante los 13 años que tiene de fundada la UTCH, además se dispone de datos en relación a las trayectorias académicas de los alumnos.

Este proyecto es de gran interés para la universidad, ya que con los datos que arroje esta investigación se detecta la importancia de la acción tutorial como factor que influye en el índice de titulación y se estará en posibilidad de tomar acciones correctivas para el logro del indicador.

### **Antecedentes de Titulación en IES**

Varios países del mundo se han dado a la tarea de evaluar a las Instituciones de Educación Superior (IES) con base en sus índices de titulación y eficiencia terminal. Algunos de ellos los miden a partir de la cohorte, es decir, los alumnos que ingresaron y lograron terminar sus estudios, otros los miden en función de los egresados y los que lograron obtener su título, encontrando en la mayoría de los casos que los porcentajes de estas mediciones no son los esperados.

La inquietud sobre este problema se manifestó desde principios de la década de los

setenta y ha sido objeto de preocupación en diversos foros, entre los que destacan las Reuniones Nacionales de ANUIES en Villahermosa y Tepic, donde se planteó que una de las posibles causas de los bajos índices de titulación, podría deberse a la rigidez de los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos. De esas reuniones surgieron varias propuestas dirigidas a flexibilizar tales mecanismos para que existiera un mayor índice de titulación en las IES.

En la investigación *Un Modelo para medir la eficiencia terminal en las Universidades*, Contreras Bolancé y Cuevas (2006) comentan que los problemas de eficiencia terminal suponen para el sistema educativo importantes pérdidas de recursos. El abandono de los estudios provoca un esfuerzo que finalmente no se traduce en la obtención de un título universitario. También, el retraso en la obtención del título es causa de ineficiencia en la asignación de recursos.

Por este motivo varias Universidades han llevado a cabo estudios que les ayuden a encontrar los factores que están influyendo para que estos índices no sean los esperados.

En la investigación que realizaron Melgar, Noreña, Plazola y Talavera (2006) mencionan que en promedio sólo el 50% de los alumnos de licenciatura y alrededor del 40% de los que cursan posgrados logran concluir estudios y titularse, lo que representa tanto un gasto de los recursos destinados a la educación como la frustración de legítimas aspiraciones personales. Los tiempos para lograr la titulación o gradua-

ción son significativamente mayores y en la mayoría de las instituciones la diversidad de las opciones para la titulación es escasa y los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo.

En cuanto al problema de bajo índice de titulación se observa que no solo está relacionado con las opciones que tienen los estudiantes para terminar con sus estudios, sino también con algunos trámites y procedimientos ya sea administrativos, académicos o normativos (UABC, 2008).

Sin embargo, el problema no es solo de orden burocrático-administrativo sino que es necesario revisar y cuestionar aspectos académicos referentes a la formación que reciben los estudiantes durante su carrera profesional, es decir, habría que analizar si esa formación es lo suficientemente sólida para que el egresado pueda cubrir los requisitos académicos que la obtención del título exige, y de ser necesario, buscar nuevas opciones para demostrar los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes. Por otro lado, habría que tomar en cuenta también los factores exógenos, como por ejemplo la relación entre el fenómeno de la titulación y el mercado ocupacional dentro del contexto social actual (Pérez-Rocha, 1972).

Para poder entender la titulación y sus procesos habrá que enmarcarla como una manifestación del rendimiento dentro de un sistema escolar, en el nivel superior se han efectuado pocos estudios referentes al fenómeno de la titulación a lo largo de la vida de las diferentes universidades nacionales. Podemos ubicar, dentro de este contexto, a la Universidad Nacional Autónoma



de México (UNAM), donde encontramos un primer antecedente de este tipo de trabajos. En uno de ellos, realizado por Garza (1986), se dió seguimiento a veintiún generaciones de estudiantes (1955-1975), desde su ingreso a la universidad hasta la obtención del grado. En el estudio se incluyen los porcentajes de titulación de doce facultades, a saber, Arquitectura, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Filosofía y Letras, Ingeniería, Odontología, Psicología, Química y Veterinaria.

### **Antecedentes de la tutoría**

En estudio realizado sobre el Impacto de la Tutoría en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM (2007), se menciona que en el año 2002 se implanta un programa de tutoría académica retomando las propuestas de la ANUIES y la Dirección General de Evaluación Educativa, con la finalidad de elevarlo al rango de institucional, el Programa de Tutoría se insertó en los Planes de Desarrollo 2000-2006 y en el 2006-2010 de la Facultad, como parte de los programas que pretenden mejorar el desempeño académico de los alumnos bajo la figura de un tutor, por medio de la atención personalizada y la formación integral, así como la retroalimentación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de habilidades y hábitos de estudio, apoyo y orientación educativa.

El programa institucional de Tutoría de la FES-Zaragoza atiende aspectos cognitivos, afectivos y sociales de los alumnos de las siete licenciaturas de la Facultad, en el cual se considera a la tutoría:

como un conjunto de actividades psicopedagógicas que tienen como propósito acompañar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación integral, orientándolos a partir del conocimiento de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales. Promueve la disciplina en el trabajo y estimula la motivación del estudiante hacia su proceso formativo; fortalece sus habilidades para aprender a aprender y convertirse en aprendiz autónomo. Es una opción complementaria que no substituye las tareas del docente frente a grupo (Gómez, González y Palestino, 2010: 35).

### **Antecedentes de la Tutoría en el Subsistema de Universidades Tecnológicas**

En las Políticas para la Operación, Desarrollo y Consolidación del Subsistema de Universidades Tecnológicas en el artículo V punto 67, referente al personal académico se indica:

Los profesores de tiempo completo deberán distribuir sus 40 horas semanales de la siguiente manera: 15 horas en clase frente a grupo y 10 en proporcionar atención a los alumnos del grupo bajo su responsabilidad, conducir y supervisar sus estadías en la empresa y 15 a desarrollar materiales didácticos e investigación sobre los mismos (CGUT, 2002:17).

En el artículo X, Egreso y Titulación en el punto 115 indica que los requisitos que debe cumplir el egresado de cada Universidad Tecnológica para titularse son, además de la estadía, la presentación del informe de la misma (CGUT, 2002).



En el punto 116 nos dice que las Universidades Tecnológicas bajo la responsabilidad del profesor de tiempo completo a cargo de cada grupo, deberá dar seguimiento y apoyo a los estudiantes que realizan su estadía para que avancen desde el primer momento, en la planeación y elaboración del informe sobre la misma (CGUT, 2002).

Al término de la estadía, el alumno tendrá un plazo de 15 días naturales para presentar ante el Director de Carrera el reporte debidamente requisitado, en original y copias simples (UTCH, 2005).

Con la constancia de que el reporte presentado fue satisfactorio, se consideran cumplidos los requisitos académicos para la obtención del título.

### Diseño metodológico

El diseño metodológico de la investigación es descriptivo porque pretende medir y recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, así como los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión las dimensiones de la situación (Hernández Sampieri, 2010).

Es una investigación no experimental cuantitativa, ya que se puede definir como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no se manipulan en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre las otras. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para poste-

riormente analizarlos. No se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque los fenómenos ya sucedieron, al igual que sus efectos. La investigación no experimental es un recurso de varios estudios cuantitativos, como son las encuestas de opinión, los estudios *ex post facto* retrospectivos y prospectivos. En esta investigación las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal como se ha dado en su contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para efectos de esta investigación se diseñó una encuesta con la finalidad de conocer si la acción tutorial durante el período de estadía influye en el índice de titulación; para la realización de este estudio dicha encuesta se aplica al término del sexto cuatrimestre para recabar los datos necesarios.

La encuesta se compone de 10 preguntas: ¿Tu tutor te dio a conocer el programa de estadía? ¿Recibiste capacitación sobre el reporte de estadía? ¿Te hubiera gustado seleccionar a tu tutor de estadía? ¿Tu tutor te sugiere, orienta, motiva y ayuda durante el período de estadía? ¿Tu tutor te exige cumplir con el programa de estadía? ¿Hubo empatía con tu tutor de estadía? ¿El proyecto que se te asignó fue de tu agrado?, entre otras.

Se realizó una prueba piloto del cuestionario, el cual se aplicó a 10 maestros y 10 alumnos de la UTCH para revisar el nivel de redacción y comprensión de las preguntas incluidas en el instrumento, el resultado fue la identificación de los reactivos que eran ambiguos, los cuales se redactaron de



nuevo para mejorar la comprensión de los mismos.

La aplicación del cuestionario se realizó en las instalaciones de la UTCH a una muestra de 53 alumnos de la generación 2011-2013 de la carrera de Mantenimiento Área Industrial.

Para fines de la captura de la información primero se enumeraron los cuestionarios alfabéticamente con la finalidad de ordenar e identificar cada sujeto entrevistado para validar la información.

El siguiente paso fue capturar los datos en el software estadístico para ciencias sociales (SPSS) y posteriormente compararlos con los resultados obtenidos de la generación 2007-2009 para detectar el impacto del acompañamiento del tutor durante el proceso de estadía y concientizar al mismo sobre la importancia que tiene su función en relación al índice de titulación.

Algunos de los resultados obtenidos en estudio previo de la generación 2007-2009 fueron:

En la pregunta que se les formuló a los alumnos si les hubiera gustado seleccionar a su tutor de estadía el 43% contestó que sí mientras el 56.4 % que no.

El 92.3% de los alumnos encuestados respondió que el tutor sí sugiere, orienta, motiva y ayuda durante la estadía y solo el 7.7% indicó que no recibió sugerencias, orientación, motivación y ayuda por parte de su tutor durante la estadía.

El 96.2% de alumnos encuestados contestó que el tutor sí le exige dar cumplimiento al programa de estadía y sólo 3.8%

externó que no. Así mismo, el 87% considera que sí hubo empatía con su tutor de estadía y sólo el 13% no se sintió bien con el tutor asignado.

De los alumnos encuestados el 91% respondió que su tutor sí visitó la empresa donde realizó su estadía y sólo el 9% contestó que su tutor no visitó la empresa.

Los datos obtenidos de la generación 2007-2009 de TSU se pretenden comparar con la actual generación 2011-2013 que cursa la estadía en el sector productivo.

## Resultados

Observando la tabla 1 en donde se capturan los resultados que arrojaron las encuestas, se concluye que en general el acompañamiento que brinda el tutor en el proceso de estadía ha mejorado, solo hubo baja en la pregunta 8 ¿Tú tutor visitó la empresa en donde realizaste la estadía? bajó de un porcentaje del 91% al 81%; en la pregunta 10 ¿Trabajas además de tus horas de estadía? Aumentó de un 19% de alumnos que trabajaban a un 53%.

Consideramos que esta es la causa por la cual de los 139 alumnos que egresaron solo 78 se titularon, lo cual equivale a un 56%.

Respondiendo a nuestra pregunta de investigación ¿Influye en el índice de titulación la acción tutorial durante el período de estadía? se confirma que es importante dicho acompañamiento ya que en la generación 2007-2009 se tituló el 80% de los alumnos egresados. Si lo analizamos por cohorte como lo mide la CGUTYP se tituló el 52% estando por arriba de la media nacional, la cual es de 45%. En la generación



**Tabla No. 1** Comparativa de resultados del estudio realizado sobre Análisis de la acción tutorial durante el proceso de estadía como factor que influye en el índice de titulación en la carrera de Mantenimiento Industrial de la UTCH entre la generación 2007-2009 y la generación 2011-2013.

No.	PREGUNTA	GENERACIÓN 2007-2009		GENERACIÓN 2011-2013	
		%		%	
		si	no	si	no
1	¿Tu tutor te dio a conocer el programa de estadía?	95	5	100	
2	¿Recibiste capacitación sobre el programa de estadía?	92	8	100	
3	¿Consideras complicados los trámites administrativos?	40	60	41	59
4	¿Te hubiera gustado seleccionar a tu tutor de estadía?	43	57	43	57
5	¿Tu tutor te sugiere, orienta, motiva y ayuda en la estadía?	92	8	96	4
6	¿Tu tutor te exige cumplir con el programa de estadía?	96	4	98	2
7	¿Hubo empatía con tu tutor de estadía?	87	13	91	9
8	¿Tu tutor visitó la empresa en donde realizaste la estadía?	91	9	81	19
9	¿El proyecto que se te asignó fue de tu agrado?	95	5	98	2
10	¿Trabajas además de tus horas de estadía?	19	81	53	47

2011-2013 aún no se obtienen los resultados finales por encontrarse en el proceso de titulación.

En 2014 se implementan las siguientes estrategias con el objetivo de titular al 100% de los egresados:

Se nombra un coordinador general de estadías en la carrera que será encargado de dar seguimiento a todo el proceso, iniciando desde febrero hasta noviembre y culmina con la ceremonia de graduación.

Se imparte curso del proceso de estadía a los alumnos del 5° cuatrimestre próximos a egresar por parte del departamento de Vinculación y Secretaría Académica.

Adicionalmente la carrera de Mantenimiento Industrial ofrece seminario de titulación a todos los jóvenes próximos a egresar con el objetivo de reafirmar el proceso de estadía, se hace hincapié en los motivos por los cuales algunos de los compañeros

no culminan su estadía quedando fuera del proceso de titulación.

Los alumnos de estadía se distribuyen a los maestros tutores de acuerdo al proyecto a realizar durante su estadía, y el perfil y experiencia del maestro.

Se distribuye vía electrónica a los alumnos y tutores los documentos oficiales de la estadía tales como: formato APA 6.0 para elaboración de reporte, calendario con fechas establecidas para revisión de documentos, formato oficial de autorización de proyecto, etc.

Los tutores de grupo brindan apoyo para localizar empresas en donde el alumno pueda realizar sus estadías.

Seguimiento personalizado de los tutores hacia los alumnos que cursan su estadía.

A los alumnos repetidores de estadía se les entrega minuta donde se explica que solo hay dos oportunidades de cursar la



misma, quedando sobre aviso que si fallan quedan fuera de la UT y en consecuencia del proceso de titulación.

Estas acciones implementadas con la generación 2012-2014, podrán ser cuantificadas hasta el mes de septiembre en que finaliza el tiempo estipulado para titulación y estar en posibilidad de evaluar dichas estrategias.

## Referencias

- ANUIES. (2002). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México. Consultado el 25/09/2010. Recuperado en: [http://www.anui.es.mx/la\\_anui/es/que\\_es/laanui.es.php](http://www.anui.es.mx/la_anui/es/que_es/laanui.es.php)
- CGUT. (2002). *Políticas para la operación, desarrollo y consolidación del subsistema*, en: <http://cgut.utleon.edu.mx/images/stories/CGUT/cgut/politicaslineamientos.pdf>
- CGUT (2008-2009). *Resultados del "Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de Universidades Tecnológicas"*. Consultado el 21/01/2011. Recuperado en: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/el\\_subsistema\\_de\\_universidades\\_tecnologicas\\_en](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/el_subsistema_de_universidades_tecnologicas_en)
- Contreras, A., Bolancé, C., Cuevas, E. (2006). Eficiencia terminal en las universidades, *Expresión Económica, Revista de Análisis*. julio-diciembre, 2006. Pp. 41-53. Universidad de Guadalajara. Centro de Investigaciones Sociales y Económicas. Ediciones de la noche.
- Garza (1986). *La titulación en la UNAM*. Datos globales de titulación en: [Books.google.com.mx/books?id=6nASzDFfFcOC&pg=PR5&dq=L](http://books.google.com.mx/books?id=6nASzDFfFcOC&pg=PR5&dq=L)
- Gómez, Y., González, M., Palestino, F. (2010). *Programa Institucional de Tutorías* Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/htmls/memoria/HTMLS/Eje5/GomezGutierrezYolanda.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª Edición. Mc Graw Hill. Chile.
- Melgar, A., Noreña, S., Plazola, S. y Talavera, R. (2006). *Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración, UABC*. Unidad Tijuana. Congreso Puebla, Puebla. México. Recuperado en: [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia\\_82.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_82.pdf)
- Pérez Rocha, M. (1972). Algunos aspectos de la reestructuración académica de la enseñanza superior: cursos semestrales, salidas laterales y sistemas de titulación. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 1. No. 4, Octubre-Diciembre.
- UABC (2008). *Indicadores de eficiencia terminal y titulación*, Dirección de Planeación, UABC. Recuperado en: [http://www.uabcs.mx/ddie/index.php?option=com\\_content&view=article&id=58&Itemid=81](http://www.uabcs.mx/ddie/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=81)
- UNAM (2010). *Impacto de la tutoría en la FES Zaragoza, UNAM Evaluación 2007-2010*, Recuperado en: [www.tutoria.unam.mx/EUT2010/.../GomezGutierrezYolanda.pdf](http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/.../GomezGutierrezYolanda.pdf)
- UTCH (2005). *Reglamento de Titulación*. Recuperado en: [www.utch.edu.mx](http://www.utch.edu.mx)



# Materias optativas como reforzadores de la identidad de normalistas

FELISA ESCOTO MURILLO

MELANIA ELIZABETH PÉREZ RODRÍGUEZ

SILVIA LIZETTE RAMOS DE ROBLES

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

## Resumen

El presente estudio se desarrolló en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, el propósito general fue identificar y describir desde la perspectiva émica, la construcción de la identidad del estudiante normalista. El análisis se abordó desde el papel que juegan los talleres (actividades extracurriculares) como reforzadores de la identidad. Para documentarlo se utilizaron los planteamientos de la perspectiva de investigación cualitativa a través del estudio de caso, el cual aporta las bases idóneas para seleccionar al sujeto de estudio dentro de un escenario real. La elección de casos fue de tipo no probabilístico ya que los participantes son voluntarios. Los instrumentos

que apoyan en la recolección de los datos son: la técnica de la asociación libre (redes semánticas) y la entrevista semiestructurada. Para el caso de referentes teóricos se retoman conceptos clave como: identidad, representaciones sociales y comunidad de práctica. Los resultados permiten identificar que los talleres: a) constituyen espacios de convivencia en los cuales los normalistas fortalecen sus lazos identitarios y donde se construyen comunidades de práctica con bases sólidas que provienen de sus intereses personales, académicos y de recreación artístico-cultural; b) aportan más elementos para la identidad profesional que los espacios curriculares obligatorios.

**Palabras clave:** formación del profesorado, identidad, talleres.



## Introducción

La palabra extracurricular es un constructo mediante el prefijo *extra* que significa “fuera de”, o “en el exterior”; dentro del contexto de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), la definiremos como aquella materia que se cursa fuera de un itinerario curricular, es decir, toda aquella asignatura que sea complementaria a las establecidas en los planes y programas de estudio. Estas materias ofrecen la oportunidad al alumno de responsabilizarse de su proceso de aprendizaje porque eligen cómo ir estructurando su perfil de egreso.

Con respecto a la educación complementaria de los estudiantes de la Licenciatura en educación primaria, el Plan y Programa de la SEP (1997:47) en su apartado número nueve menciona “en la formación integral del maestro es indispensable el desarrollo de sus capacidades de expresión y apreciación artísticas, así como la adquisición de hábitos y aficiones relativas a la educación física y las prácticas deportivas”, por tanto, las materias optativas además de complementar los conocimientos, las destrezas y las competencias, les permitirá fortalecer características que son propias de la identidad que como normalistas construyen durante su formación.

Elisondo, Donolo y Rinaudo (2009) mencionan que las actividades extracurriculares deben ser diversas, variadas y opcionales, entre las que los alumnos puedan escoger según sus motivaciones e intereses, la oferta de estas materias además de satisfacer las necesidades del estudiante debe ser el complemento de la malla curricular.

En una búsqueda general sobre investigaciones relacionadas con este tema, se encontró que existen diversos estudios que abordan las materias optativas desde varios enfoques con la intención de clarificar su función y sentido, y la manera en que ellas caracterizan al currículum, de cómo se diseñan y cuáles son sus características desde la práctica misma.

La importancia de estas actividades es su contribución para lograr una formación más amplia en los alumnos; Araujo (2010:1) menciona que “este tipo de actividades promueven en el alumno un sentimiento de pertenencia al centro y al grupo, ayudan a conseguir que adquieran una mayor autonomía y responsabilidad en la organización de su tiempo libre”, de esta manera se favorecen y refuerzan sus habilidades sociales y comunicativas además de mejorar las relaciones entre estudiantes.

Barboza, Martínez y Mendizabal (2012: 6) las catalogan como estrategias de reforzamiento a la formación y al aprendizaje y no todas son obligatorias, designan con el nombre de

...cocurriculares a aquellas cuya realización está señalada en el calendario y se consideran complementarias a los contenidos curriculares para el logro de los aprendizajes esperados, y extracurriculares a las que no guardan una relación directa con los contenidos y su realización y que no se mencionan en el calendario pero que coadyuvan de manera importante a la formación de los alumnos.

En el contexto universitario las materias optativas toman un especial interés, como lo muestra la investigación realizada por



Méndez (s/f) dado que aportan características a ciertas materias y su diseño se pretende fortalecer la malla curricular.

En este contexto, la identidad estudiantil es un tema de relevancia para las instituciones de educación superior. El comprender el grado de identidad de los estudiantes sirve para generar estrategias que produzcan una mayor identificación del alumnado hacia su institución, que impulse el crecimiento institucional hacia dentro y fuera de la misma, para que las prácticas sociales que establecen y el sentido de pertenencia dentro de su institución formadora sean los dos elementos primordialmente determinantes.

Por tanto, la presente investigación aborda como objeto de estudio los talleres, con el único fin de establecerlas como vínculo para fortalecer la identidad normalista de los alumnos de la BYCENJ.

### Propósito

Con el presente estudio se pretende identificar los elementos de las materias optativas que refuerzan la construcción de la identidad del alumno normalista, desde la propia opinión de los estudiantes.

### Marco Teórico

Plantear el tema de identidad supone transitar por su multidimensionalidad y lo complejo del término que comprende lo cultural, social, psicológico, sexual, personal, entre otros; con lo que nos encontramos colocados frente a un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma en que cada uno de nosotros nos concebimos en los diversos ámbitos de actuación. Por tanto, debemos asumir un

concepto de identidad dinámica y progresiva de acuerdo a las interacciones en las que estamos inmersos como sujetos sociales.

La identidad también es definida por Erickson como “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal” (citado por Mercado y Maldonado, 2010); es decir, el individuo tiene que reflexionar sobre la pregunta ¿Quién soy? y como resultado, se reconoce a sí mismo y da cuenta de sus características propias que lo hacen único.

Pero la identidad va más allá de la individualidad, Dubar (1991) afirma que la identidad no es otra cosa que el resultado estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones. De este modo, la identidad es lo subjetivo, pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, las afinidades y diferenciaciones, las cercanías y distanciamientos.

La identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta; también las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de conformación de la identidad.

La identidad no tiene un concepto específico, si se considera que ha sido abordado desde el punto de vista de distintos autores y cada disciplina le da su propio enfoque, y porque los individuos construimos nuestra identidad a medida que vivimos, por lo tanto, está sujeta a redefiniciones. Para esta investigación fue necesario apoyarse



de estos elementos para crear un concepto propio:

Identidad es la representación misma del sujeto que identifica sus características, en relación con los otros, haciéndolo diferente y necesario para pertenecer a un grupo que comparte rasgos y que a su vez lo definen como integrante de éste.

Con este sentido de pertenecer o de ser parte, es como nace la identificación colectiva de forma institucionalizada, Wenger (2001:99) lo define como: *comunidad*

*de práctica*: “conjunto de individuos que comparten una cultura y prácticas definidas, cuya interacción es dimensional, es decir, cada miembro tiene diferente forma de participación pero una misma empresa”. Así mismo, refiere a tres dimensiones de la práctica como propiedades de una comunidad: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido, donde se advierte una semejanza entre las dimensiones de Wenger con las diversas acciones del plan de desarrollo institucional, como se describen en la tabla 1:.

**Dimensiones de la comunidad de práctica (Wenger 2001)  
Plan de Desarrollo Institucional 1997 (PDI)**

Dimensiones de Wenger	Acciones de la comunidad normalista
<p><b>Compromiso mutuo:</b> La afiliación de los participantes es definida por su compromiso, dando así, la cohesión necesaria para funcionar aunque existan diferencias y similitudes entre sus miembros, logrando un lugar único para cada uno y adquirir una identidad propia con base en estas interacciones.</p>	<p><b>Misión institucional:</b> Dentro de la comunidad normalista de la ByCENJ, prevalece un compromiso mutuo entre todos los integrantes que la conforman desde personal de apoyo, administrativos, maestros, alumnos y directivos, desempeñan sus funciones con la empresa de “Ofrecer un servicio educativo de excelencia académica orientado a la formación de Licenciados en Educación Primaria, que desarrolla a plenitud las competencias profesionales de los normalistas en el cumplimiento de su perfil de egreso; la sensibilidad hacia las labores de enseñanza, la creatividad y la flexibilidad hacia el entorno como insumo para el aprendizaje, la tendencia hacia la innovación pedagógica y el desarrollo integral del ser humano; y la actualización docente fincada en la observación de los valores y principios del laicismo educativo”.</p>
<p><b>Empresa Conjunta:</b> Las comunidades de práctica tienen como objetivo producir su propia práctica manteniéndola unida como comunidad dando origen a relaciones de responsabilidad mutua entre los participantes.</p>	<p><b>Visión Institucional:</b> “Somos una Institución educativa con más de cien años de experiencia en la formación inicial de profesores de educación primaria, que aspira a cumplir de manera cotidiana su compromiso social de actualización permanente para que cada uno de sus egresados sepa responder exitosamente a las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas de la escuela primaria. Fundamentamos nuestro quehacer docente en un clima de trabajo colaborativo basado en el estudio sistemático y en el mejoramiento continuo de las competencias profesionales establecidas en el plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria”.</p>
<p><b>Repertorio Compartido:</b> La actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa crea recursos para negociar significados, estos elementos que incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica.</p>	<p>La jornada de práctica. Actos cívicos. Logotipo de la institución en la vestimenta. Áreas emblemáticas de la institución: mural, teatro griego, aula magna, materias optativas, entre otros.</p>

**Tabla 1. Relación entre las dimensiones desde la teoría de Wenger y las acciones de la comunidad normalista**



Con base en la relación que existe entre el concepto de las dimensiones del autor y las acciones del Plan de Desarrollo Institucional de la ByCENJ, tiene sentido llamar a la comunidad de práctica como *comunidad normalista* específicamente la escolar.

Pertenecer a la comunidad normalista implica conocer los distintos factores que son propios de la misma como: experiencias escolares pasadas, relaciones humanas, afinidades, percepción de su institución, ingreso, egreso, reglas, educación, este último es en el que nos enfocaremos para abordar las materias optativas.

Por lo que, atendiendo al Plan y Programa de la Licenciatura en Educación Primaria (1997) en su apartado número nueve, la ByCENJ ofrece las materias optativas o talleres extracurriculares. También sugiere que para promover las capacidades antes mencionadas “se disponga de tiempos programados que ofrezcan elementos comunes de formación y actividad a los estudiantes, así como de tiempos adicionales que puedan ocuparse de manera flexible y sin programación rígida” (SEP, 1997:47) Es aquí donde la institución presenta la gama de posibilidades extracurriculares, la mayoría en horarios contra turno para los alumnos normalistas.

Estas materias han ido adquiriendo un lugar importante, ya que han repercutido en la imagen, el prestigio y la calidad dentro y fuera de la ByCENJ, a corto y largo plazo, propiciando en la comunidad normalista escolar una mayor identificación hacia su institución.

El vínculo que se propicia a partir de la identificación, es un factor de importancia,

es la relación con un objeto, fruto del cual aparece una conducta más o menos fija con ese objeto, que forma un patrón o pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto (Riviere, 2012).

Mercado y Hernández (s/f) citan a Tajfel, el cual desarrolla una teoría de la identidad social, concibiéndola como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo, “la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que pertenece”, por lo que la identificación del estudiante se da por la adscripción al grupo, ya que cuando comprueba que es diferente a otros se reafirma la pertenencia al mismo.

Prueba clara son las materias optativas consideradas emblemáticas para la institución formadora de docentes como: las bastoneras, el orfeón, la banda de guerra, la escolta, la estudiantina, animación, entre otras, que le han dado a la institución proyección hacia el exterior, tienen un reconocimiento de las autoridades gubernamentales de nuestra ciudad y en la que los estudiantes adscritos a ellas, adoptan ciertas características que la comunidad normalista les reconoce.

Estas dinámicas sociales que se desarrollan a partir de pertenecer a un grupo de taller optativo, sin dejar de lado su devenir escolar cotidiano, genera y reafirma la identidad social en cada uno de los estudiantes y lo define en su relación con otros,



compartiendo un macro contexto escolar.

A través de la interacción de estos factores y las manifestaciones más o menos estables de éstos dentro de un contexto institucional y social, se construye la identidad estudiantil (Cabral y Villanueva, 2006).

## Metodología

La investigación fue realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, en la que participaron de forma voluntaria 16 estudiantes de cuarto semestre de la generación 2011-2015.

La muestra se inclinó por los estudiantes del cuarto semestre ya que están plenamente inmersos en las dinámicas tanto académicas como sociales de su institución formadora, se identifican con sus iguales y con el grupo al que pertenecen, comparten experiencias personales y propias de un estudiante normalista, así mismo discriminan estas experiencias desde su llegada a la institución, el lugar que tienen en el presente y el que desempeñarán en semestres posteriores.

Cabe resaltar que durante el tercer semestre, los estudiantes de la misma generación, participaron en la aplicación de la prueba piloto de los instrumentos, con la finalidad de comprobar la confiabilidad y validez de los mismos.

Para la recolección de datos se utilizaron: la técnica de la asociación libre como un primer acercamiento a lo más representativo para los estudiantes con respecto a la identidad normalista. Se convocó a los sujetos de estudio, previa invitación, para la aplicación de la técnica de asociación libre.

- ▶ Se solicitó de manera voluntaria un estudiante de cada grupo de cuarto semestre, para acudir a la aplicación del primer instrumento para la recolección de datos, siendo un total de 16 estudiantes de ambos turnos.
- ▶ Se dieron indicaciones de cómo realizar adecuadamente la técnica y se proporcionó un ejemplo.
- ▶ Se pronunció la frase generadora “identidad normalista”.
- ▶ El estudiante expresó de manera escrita en cinco palabras, lo primero y más significativo que le representara la frase generadora.
- ▶ Los participantes jerarquizaron las palabras anteriormente escritas, es decir, les dieron un valor numérico a estas palabras.
- ▶ Se dio por concluida la técnica de asociación libre.

## Redes semánticas naturales

Las redes semánticas naturales contribuyeron a analizar el conjunto de palabras resultantes de la técnica de asociación libre y, además, fueron el complemento del análisis semántico de dichas palabras para la construcción de la misma, y expresar de manera esquemática esta concepción.

En nuestro país, la técnica de redes semánticas naturales es ampliamente usada en el campo educativo, dado que los significados del objeto de estudio son una abstracción de un concepto con base en una conducta, la red semántica natural es la técnica adecuada pues funge como media-



dora entre el objeto de estudio y la conducta observable de los estudiantes.

En este sentido, se buscó que expresaran el significado de la concepción “identidad normalista” a través de red de asociaciones con las palabras obtenidas, cada uno de los nodos que en esta red se expresan guardan relación y además constituyen propiedades del propio objeto de estudio.

### Entrevista *semiestructurada*

En el transcurso de la investigación se planeó la utilización de la técnica de entrevista semiestructurada como un recurso complementario en la recolección de información que contribuya al cumplimiento del objetivo, es decir, a describir la construcción de la identidad normalista de los alumnos del cuarto semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

El proceso de aplicación se llevó a cabo en tres momentos, equivalentes a las participaciones de cada uno de los investigadores, donde al mismo tiempo intervenía otro como observador para tomar nota de los hechos no verbales que surgían durante las mismas, con la finalidad de comprobar la intención del argumento mediante el lenguaje no verbal.

A partir de la estructura de la red semántica natural y apoyados en los nodos del esquema, se diseñaron las categorías que dieron paso

al guión de la entrevista semiestructurada que se aplicó en la última fase, para clarificar y ampliar el concepto de identidad, durante la recolección de información.

### Análisis de los datos cualitativos

Después de recoger los datos, el análisis es la fase en la que se procesa la información mediante actividades que se interrelacionan, es decir, cuando concluye una etapa se prosigue con la siguiente, pudiendo regresar a la anterior. El análisis de los datos cualitativos se basa en tres fases: *reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones.*

## Resultados

### Asociación libre

Se consideró la importancia de la aparición de cada una de las palabras, multiplicándola por la frecuencia de las respuestas. Por lo tanto, el tratamiento de los resultados obtenidos se ven reflejados en el gráfico 1.

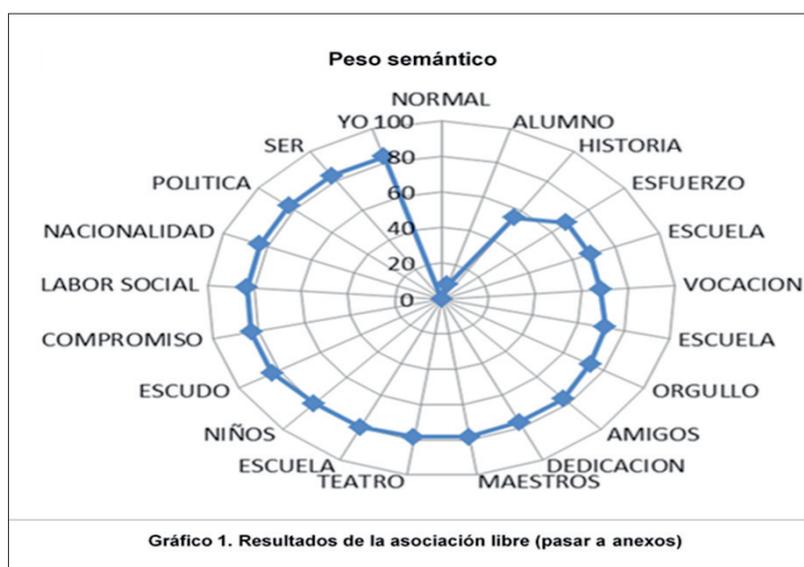


Gráfico 1. Resultados de la asociación libre (pasar a anexos)



Se muestra a simple vista la manera en que las palabras definidoras se acercan al concepto “identidad normalista” (frase generadora) de los estudiantes. Cabe hacer mención que la gráfica se generó mediante una hoja de cálculo de Excel.

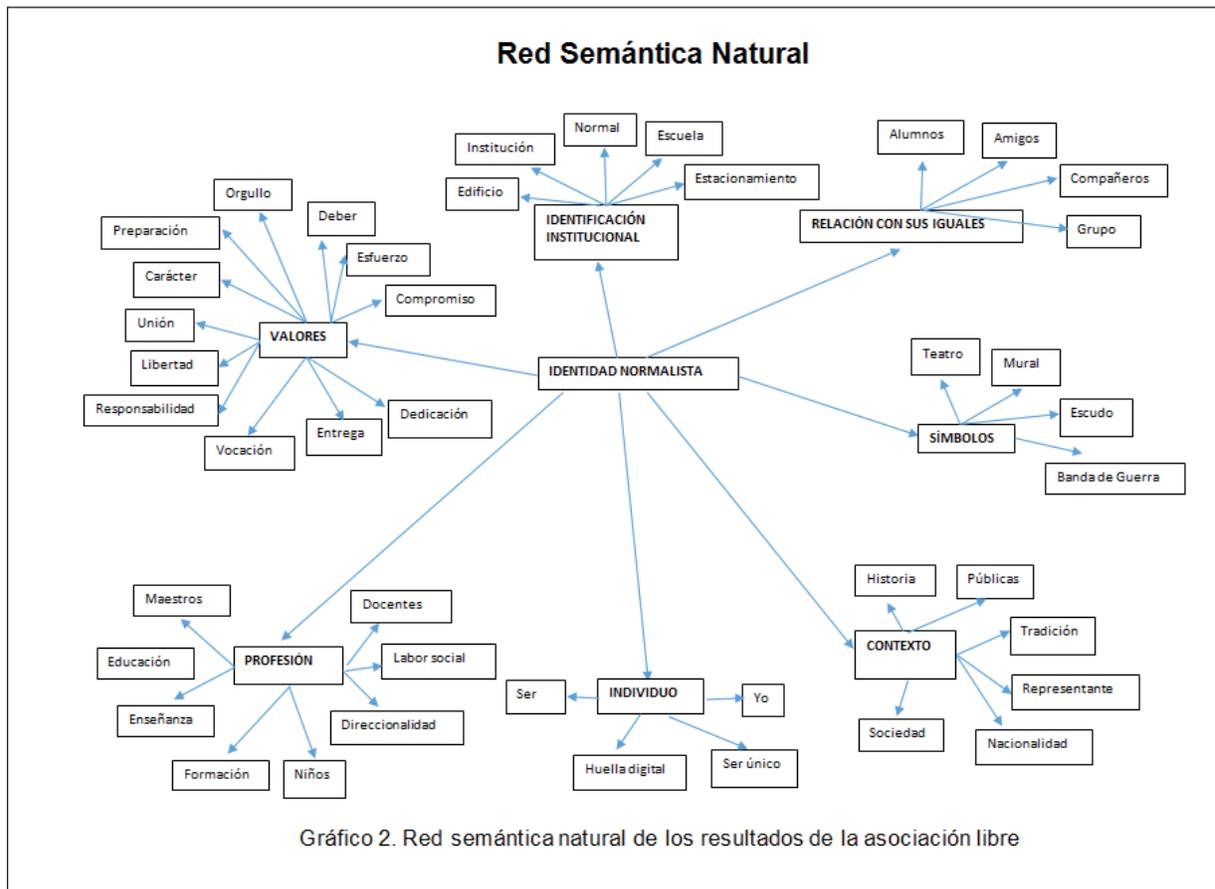
### Redes semánticas naturales

A continuación los resultados se agruparon en categorías semánticas y a partir de ahí se dio origen a los nodos, entendidos como conceptos centrales. A través de la red de asociaciones con las palabras que se obtuvieron, cada uno de los nodos que en esta red se expresan, guardan relación y constituyen propiedades del propio objeto de estudio.

Se puede observar que el gráfico 2 contiene siete nodos, cada uno de ellos con diferente cantidad de palabras y a su vez, con un peso semántico distinto entre sí, que guarda relación con la palabra generadora, esto contribuye a expresar de manera visual cómo los individuos comprenden el concepto de “identidad normalista” y qué características le asignan.

### Entrevista *semiestructurada*

Partiendo de la red semántica natural fue evidente notar los nodos que representan los conceptos más significativos para la muestra seleccionada, por lo que fueron considerados para siete categorías: relacional, signos o significados, contextual, institucional, profesional, valoral, individual.



Estas categorías direccionaron el guión para la entrevista semiestructurada. Posteriormente, la información que se recolectó fue objeto de procesamiento, se transcribieron 16 entrevistas, en el procesador de textos Microsoft Word para su tratamiento. Fue necesario recurrir a un software específico para datos cualitativos llamado MaxQDA 10. Este programa permitió establecer el agrupamiento de la información de las declaraciones de los entrevistados mediante códigos a los cuales se les asigna un color diferente a cada uno, y también permitió crear subcategorías.

Como producto de este análisis se presentan los siguientes resultados:

Para los estudiantes normalistas, las materias extracurriculares, llamadas también talleres optativos, han sido, además de motivadoras, el punto de encuentro de los estudiantes entre los diversos semestres. Dubar (1991) menciona que la identidad no es otra cosa que el resultado estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos.

Por otra parte han contribuido a mejorar su desempeño en las actividades académicas, brindan una identificación hacia su institución formadora y le dan prestigio al exterior de ella. Mercado y Hernández (s/f) puntualizan que la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que pertenece.

Mostraron que el alumno ingresa a la institución con la firme intención de ocu-

parse de sus estudios, de tener las mejores calificaciones, para aspirar en un futuro a un empleo que le dará una estabilidad económica y podrá obtener su independencia familiar, por lo que el estudiante deja de lado las relaciones sociales, ya que considera que no le benefician.

Por otra parte, puede advertirse que a través de la interacción, de las manifestaciones más o menos estables de los estudiantes dentro de un contexto institucional y social, las materias optativas son el vínculo entre los normalistas de diversos semestres y fortalecen la identidad estudiantil, los estudiantes refieren que éstas no son las más deseables para su elección, además que la oferta de estos talleres no cumple con los intereses del alumnado.

“Durante la clase del orfeón, de estudiantina, de bastoneras, de inglés coincidimos con compañeros de otros semestres y es donde socializamos además de aprender” (alumna de cuarto semestre).

Por último, y dado que cada vez las materias optativas son menos, surge la preocupación de que los únicos puntos de encuentro de los alumnos se vean nulificados y que se favorezca una sociedad de alumnos ajenos a la socialización, a la convivencia, a compartir y aportar, a ser parte de y a sentirse identificados con su institución formadora, y que la identidad normalista adopte características similares o iguales a las de las universidades, dejando en el olvido las que distinguen al normalista, al maestro humano, cálido y preocupado por atender las necesidades tanto académicas como socioculturales de sus alumnos.



Por tanto, las cuestiones son ¿será benéfico o contradictorio eliminar las materias optativas? si éstas son el punto de encuentro y de socialización ¿qué tipo de estudiantes formará la Normal de Jalisco?, que sean trabajadores de la educación o docentes cuya formación integral aporta a sus alumnos no únicamente el camino para adquirir los conocimientos deseados, sino el que además se preocupa por la materia prima de su trabajo: niños con distintas necesidades, que van desde las especiales hasta los que no reciben la atención en casa.

## Referencias

- Araújo, N. (2010). *Actividades complementarias y extraescolares*. Gogomar. En: [http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.edu.xunta.es%2Fcentros%2Fceipchanopinheiro%2Fsystem%2Ffiles%2Fact.%2520complementarias%25202010.pdf&ei=u9l\\_VNTkC42SyQSdgIKwBQ&usg=AFQjCNFKIDuo6jHm\\_zMo6nVYLE-Df0vAifw](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.edu.xunta.es%2Fcentros%2Fceipchanopinheiro%2Fsystem%2Ffiles%2Fact.%2520complementarias%25202010.pdf&ei=u9l_VNTkC42SyQSdgIKwBQ&usg=AFQjCNFKIDuo6jHm_zMo6nVYLE-Df0vAifw)
- Barbosa, J. Martínez, R. Mendizábal, R. (2012). *Estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje*. Telesecundaria. Dirección general de materiales educativos. Subsecretaría de educación básica. Secretaría de educación Pública. México.
- Cabral, M., Villanueva, E., Quevedo, M. y Estrada, G. (2006). *Escala de Identidad Estudiantil Universitaria*.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 7, N° 13. pp. 5-16.
- Elisondo, Donolo y Rinaudo (2009). *Innovación educativa en la enseñanza formal*. Edit. Universidad de Murcia.
- Méndez, A. (s/f). ¿Cuál es el sentido de las materias optativas dentro del currículum de la Escuela de Psicología. *Revista Vida Universitaria*.
- Mercado, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *En Convergencia. Revista de ciencias sociales*. Núm. 53, mayo-agosto. pp. 229-251. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Riviere, E. (2012). Teoría del vínculo. *Revista electrónica de Psicología Social*. Núm. 23, junio. Universidad Nacional de Córdoba.
- SEP (1997). *Planes y programas de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria*. Edit. SEP. México.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Ed. Paidós. México.



# *La REDIECH fomenta la investigación educativa*



## *Actividades*

- ✓ Consolidación de la REDIECH
- ✓ Publicación de la revista de Investigación Educativa
- ✓ Foro permanente de Investigación Educativa
- ✓ Compilación y publicación de escritos científicos

*¿Le interesa participar?*

Mayores informes  
[www.rediech.org](http://www.rediech.org)

ISSN: 2007-4336

