

ISSN: 2007-4336



# 10

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

AÑO IV

NÚMERO 8

CHIHUAHUA

ABRIL — SEPTIEMBRE 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 8  
CHIHUAHUA  
ABRIL — SEPTIEMBRE 2014

Editorial 5

Desafíos en la atención a la educación primaria indígena en Chihuahua  
CELIA CARRERA HERNÁNDEZ, YOLANDA ISAURA LARA GARCÍA Y JOSEFINA MADRIGAL LUNA  
7

Satevó, hacia la inclusión educativa de grupos socialmente vulnerables  
SANDRA VEGA VILLARREAL  
15

Alumnos sobresalientes: visión en torno a la atención que reciben  
PEDRO COVARRUBIAS PIZARRO  
21

Cultura de la legalidad: por qué y para qué en la Educación Media Superior  
MARÍA CABALLERO ORTIZ  
29

Educar ciudadanos útiles para la sociedad: ideal de  
la educación secundaria en Chihuahua  
JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN  
36

Condiciones laborales de docentes de educación primaria  
RICARDO FUENTES REZA, SALVADOR RUIZ LÓPEZ Y CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA  
43

La práctica pedagógica de la matemática: el caso de  
profesores exitosos en Educación Secundaria  
RAMÓN LEONARDO HERNÁNDEZ COLLAZO  
51

Enfoque por competencias: la realidad en educación básica  
CARMEN LORENA ARMENDÁRIZ VÁZQUEZ  
58

Organización y financiamiento de escuelas primarias públicas,  
en tres municipios de Chihuahua  
DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO, CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ Y DANIEL ALARCÓN NAKAMURA  
66





## **Red de Investigadores Educativos Chihuahua**

### **CONSEJO DIRECTIVO**

#### **Presidente**

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 Rodolfo  
Gocobachi  
Centro de Actualización del  
Magisterio de Cd. Juárez

#### **Coordinadora 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

#### **Coordinadora 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

---

#### 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. 8, abril 2014 – septiembre 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

La generación de conocimiento en el campo educativo es una tarea ardua y siempre inacabada, requiere la formación e incorporación permanente de nuevos equipos de investigadores que den aliento a la labor de debatir críticamente sobre los procesos que se gestan en el marco de una realidad cada vez más precaria e incierta.

La investigación demanda del diálogo permanente entre académicos, equipos de académicos y la sociedad, con la finalidad de compartir experiencias, analizar los problemas identificados, proponer alternativas, dirimir diferencias; pero también debatir y alentar la controversia, la polémica y el disenso, elementos indispensable para el desarrollo de las ideas, las propuestas de transformación y el combate a las prácticas inerciales que carecen de la pasión y la entrega que la tarea de educar demanda.

La Revista de Investigación Educativa de la REDIECH se ha propuesto, desde su origen, ser un medio para alentar ese diálogo académico y con ello fortalecer la formación de investigadores, elementos indispensables para tender puentes entre quienes tienen la tarea de producir el conocimiento y los tomadores de decisiones; en esta empresa estamos empeñados y con esta entrega refrendamos nuestro compromiso.

En este número presentamos tres artículos relacionados con los temas de la atención a la diversidad y la inclusión educativa: “Desafíos en la atención a la educación primaria indígena en Chihuahua”, de Celia Carrera Hernández, Yolanda Isaura Lara García y Josefina Madrigal Luna; “Satevó, hacia la inclusión educativa de grupos socialmente vulnerables”, de Sandra Vega Villarreal; y “Alumnos sobresalientes: visión en torno a la atención que reciben”, de Pedro Covarrubias Pizarro.

Por otra parte, María Caballero Ortiz y Jesús Adolfo Trujillo Holguín presentan sendos trabajos relacionados con el tema de la construcción de ciudadanía: “Cultura de la legalidad: por qué y para qué en la Educación Media Superior”, y “Educar ciudadanos útiles para la sociedad: ideal de la educación secundaria en Chihuahua”.

La edición cierra con cuatro trabajos orientados hacia diversas problemáticas de la educación básica: “Condiciones laborales de docentes de educación primaria”, presentado por Ricardo Fuentes Reza, Salvador



Ruiz López y Carmen Griselda Loya Ortega; “La práctica pedagógica de la matemática: el caso de profesores exitosos en Educación Secundaria” de Ramón Leonardo Hernández Collazo; “Enfoque por competencias: la realidad en educación básica”, de Carmen Lorena Armendáriz Vázquez; y “Organización y financiamiento de escuelas primarias públicas, en tres municipios de Chihuahua”, presentado por David Manuel Arzola Franco, Claudia Celina Gaytán Díaz y Daniel Alarcón Nakamura.





# Desafíos en la atención a la educación primaria indígena en Chihuahua

**CELIA CARRERA HERNÁNDEZ**  
**YOLANDA ISAURA LARA GARCÍA**  
**JOSEFINA MADRIGAL LUNA**

Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua  
Campus Parral

## Resumen

**A** lo largo de este aporte se presenta la discusión de algunos resultados obtenidos al concluir la primera etapa del proyecto de investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato, específicamente lo que se refiere al estado de Chihuahua, y en torno a la educación que se ofrece al grupo Rarámuri oriundo de la Sierra Tarahumara. Este es un proyecto que se desarrolla a nivel nacional del 2013 al 2014, un estudio cualitativo que permite realizar un diagnóstico dentro del ámbito de la educación primaria indígena partiendo de la visión de los agentes involucrados en este proceso.

Los hallazgos muestran las circunstancias que rodean al grupo magisterial de educación primaria indígena en cuanto a la

tarea de formación para la docencia, mostrando un panorama desde su acceso al sistema y cuando ya está dentro; sobre lo cual se señalan algunos mecanismos gubernamentales que asume el Sistema Educativo Nacional en su compromiso de formación de cuadros magisteriales para estos contextos étnicos.

Al mismo tiempo se exponen los retos y demandas que enfrentan los maestros y maestras dentro del desarrollo de la labor docente, al atender al alumnado del grupo étnico Tarahumara, haciendo énfasis entre otras, en necesidades de formación profesional.

Los sujetos participantes de este estudio son 294 maestros, a quien se aplica un cuestionario por parte del Departamento de Educación Indígena.

**Palabras clave:** Educación indígena, políticas educativas, formación docente.



## Introducción

Esta contribución plantea algunos hallazgos del proyecto de investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato, delimitado al estado de Chihuahua. Aborda algunos retos que se afrontan al atender la Educación Primaria Indígena en el Estado de Chihuahua ofertada a niños rarámuri e identificados a lo largo de la investigación.

En la primer parte del trabajo se esbozan algunos antecedentes socioeconómicos y educativos en torno al grupo Rarámuri. En segundo lugar se presenta el estudio realizado, dentro del cual se trabaja la descripción de la problemática, propósitos, justificación y algunos referentes teóricos. Por último, la presentación de resultados donde se plantean algunas circunstancias ligadas al grupo magisterial que atiende la educación primaria indígena, así mismo sobre la labor docente que desarrollan en estos contextos étnicos.

### I. Antecedentes

El grupo étnico Rarámuri, dueño milenar de las escabrosas tierras de la Sierra Tarahumara, se destaca por su gran presencia demográfica en el estado de Chihuahua. De acuerdo a resultados encontrados por el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI) en el censo del 2010, se reconoce que de los 3, 406, 465 habitantes del estado de Chihuahua, 104, 014 personas mayores de 5 años hablan alguna lengua indígena, de los cuales un 77.8%, corresponde al grupo Rarámuri, 7.6% el Tepehuano de Chihuahua y el resto a otras

lenguas con menor presencia: náhuatl, zapoteca, mixteca y pima entre otras. Por lo cual se considera que los Rarámuri son la etnia más significativa del estado al ser la más numerosa, así mismo por ostentar la fama de grandes corredores a nivel internacional.

El Rarámuri, cultura originalmente nómada del norte de México, que hace varios siglos sobrevivía de actividades de caza y recolección, con la llegada de los españoles se ve algunas veces obligada y otras voluntariamente a volverse sedentarios al encontrar en la agricultura y ganadería mecanismos que aseguraban su subsistencia. El encuentro con la civilización occidental trajo indiscutiblemente algunas ventajas, pero también los sumió en un imparable proceso de discriminación, despojo y explotación que inicia en la colonia y continúa hasta el momento actual.

La Declaración de Cochabamba, que surge del Encuentro Emprendedor de Economía Solidaria y Comercio Justo en América Latina en 2005, celebrada en Cochabamba, Bolivia, donde participan 12 países latinoamericanos de América del Sur, reconoce que las décadas de imposición del modelo económico neoliberal en los países latinoamericanos por EE.UU., organismos financieros internacionales y los grupos que ostentan el poder político en los países, han contribuido al aumento de la pobreza y la exclusión con la implementación de privatizaciones, renegociaciones de la deuda externa, políticas de ajuste y reducción de la intervención del estado, afectando prioritariamente a trabajadores asalariados y la pequeña producción rural y urbana, lo que



impide el desarrollo humano en la región latinoamericana a través del pleno goce de Derechos Económicos Sociales y Culturales que llevan a una ciudadanía plena. No obstante que la Declaración de Cochabamba es originaria de América del Sur, las circunstancias planteadas en ella las comparte la población de México, y especialmente los grupos vulnerables excluidos de los beneficios del poder político y económico; entre ellos, la mayor parte del pueblo Rarámuri.

Dentro de este panorama, cabe preguntarse ¿Qué logros ha obtenido la educación o las políticas públicas gubernamentales para el pueblo Rarámuri? Ellos actualmente viven en condiciones críticas, de alto rezago social según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), según este organismo en el 2010, de los 15 municipios de la zona serrana Tarahumara altos en etnicidad: Guadalupe y Calvo, Balleza, Guachochi, Nonoava, Morelos, Batopilas, Urique, Guazapares, Chínipas, Uruachi, Moris, Ocampo, Maguarichi, Bocoyna y Carichí, 14 presentan un rango de pobreza del 75 al 100% y solo en un caso el rango es de 50 al 75%.

En cuanto a educación el rezago también es evidente; la educación indígena en Chihuahua de acuerdo a resultados de enlace, del 2006 al 2012 (SEP, 2012), los logros de las escuelas indígenas se encuentran a 34.4 puntos de desventaja en aprovechamiento de matemáticas respecto a las escuelas privadas y a 23 con relación a escuelas de educación primaria regular y solo superan con 1.8 puntos a las escuelas atendidas por instructores comunitarios de CONAFE.

Para el pueblo Rarámuri las condiciones socioeconómicas y políticas críticas en que viven actualmente, les dificulta acceder a la educación escolarizada, además la pobre herencia cultural occidental a los que se ajusta la educación que se les ofrece los pone en un nivel de franca desventaja, por lo cual es pertinente afirmar que la educación en el ámbito indígena implica un gran desafío.

## II. Presentación del estudio

### Descripción de la Problemática

En México, las políticas educativas que se generan para educación indígena marcan lineamientos diseñados para promover el desarrollo de estos grupos humanos. Sin embargo, su implementación no es tan simple por el sinfín de elementos que inciden en esta tarea, entre otros la crisis económica que enfrentan los pueblos originarios y las visiones o valoraciones que ellos hacen de la educación que se les ofrece. De tal forma que las estrategias de capacitaciones al vapor del magisterio al inicio de cada nueva política no garantizan el éxito.

Por lo cual, tanto la parte gubernamental como el magisterio que trabaja en la educación indígena, afrontan múltiples tropiezos a la hora de desarrollar la labor educativa. De lo cual surge el interés por entender ¿Cuáles son algunos de los desafíos que se enfrentan en la atención a la Educación Primaria Indígena en el Estado de Chihuahua, a lo largo del año 2013 y 2014?

El propósito del trabajo es precisamente repensar los desafíos encontrados tanto por los hacedores de políticas educativas





públicas como del magisterio, en la atención a la Educación Primaria Indígena en el Estado de Chihuahua en el lapso señalado, tomando como referencia hallazgos teóricos y empíricos obtenidos a partir de la presente investigación.

Este trabajo se asume dentro la postura crítica planteada por Kincheloe (1997) a través del multiculturalismo teórico, que plantea la aspiración de concientizar al ser humano de su situación social a través de la educación, desenmascarar formas de dominación, generar actos de resistencia y estrategias para contrarrestarla, promoviendo así formas de vida aptas para el desarrollo humano.

Por último, entender las diversas problemáticas del subsistema indígena, conforma un marco de referencia digno de ser tomado en cuenta por los actores involucrados: autoridades, agentes comunitarios, maestros y todo aquel que quiera tomar conciencia de la práctica educativa en estas regiones étnicas y contribuir a su mejora.

### Aspectos Metodológicos

El desarrollo del proyecto “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, ofrece un acercamiento al docente que labora en contextos indígenas, pero en este trabajo el análisis se limita exclusivamente al estado de Chihuahua. La investigación es de carácter nacional, financiada por el Fondo Sectorial de Investigación para Educación, convocatoria SEP/SEB-CONACYT, 2011, con número de referencia 175995.

Los trabajos se ubican dentro del paradigma cualitativo, se desarrollan en dos etapas comprendidas entre 2013 y 2014, la primera concluida en agosto 2013 corresponde a un estudio exploratorio –de carácter netamente descriptivo–, y la segunda aún en proceso, consistente en la búsqueda de significados que los actores han construido en torno a la educación indígena.

En este estado en la primera fase, el Departamento de Educación Indígena colabora en la obtención de datos, mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a 294 maestros de primaria de este subsistema. En la segunda fase aún en proceso, se realizan entrevistas en profundidad a maestros, padres de familia, niños de siete escuelas de educación primaria indígena, así como a algunas autoridades educativas.

### III. Discusión de resultados

La sistematización de la información, los datos obtenidos del cuestionario aplicado a maestros de educación indígena y una revisión teórica sobre cuestiones normativas y educativas, permiten ahondar en aspectos relacionados con: El magisterio de educación primaria indígena y La labor docente en el contexto rarámuri.

#### El Magisterio de Educación Primaria Indígena en Chihuahua

##### *Caracterización del grupo magisterial participante en el estudio*

El grupo que se conforma con los 294 docentes del estudio, muestra un claro predominio de las mujeres en este ámbito

laboral, al estar constituido por 125 hombres y 169 mujeres. Se caracteriza por ser oriundo de la Sierra Tarahumara –solo 26 maestros han nacido en otros municipios del estado–, sin embargo, no se les puede considerar indígenas ya que gran parte de ellos son mestizos que logran entrar al subsistema indígena, motivo por el cual solo 46 de ellos hablan más del 80% en la lengua tarahumara, 74 del 60% al 80% y, 144 reconocen hablar menos del 60%, lo que afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños indígenas monolingües.

Otro aspecto que define al magisterio participante, son sus sueldos predominantemente modestos, 44 perciben entre mil a cuatro mil pesos; 120, de cuatro mil uno a siete mil pesos, 80 de siete mil uno a diez mil; y, sólo 15 ganan más de diez mil pesos. Los sueldos considerados altos son escasos, prevalecen aquellos moderados, de 4 mil uno a siete mil, con el cual una familia puede llegar a cubrir algunas necesidades básicas, pero no gozar de un pleno estado de bienestar social, ni invertir fuertemente en educación para ellos y sus familias. Es de esperarse en estos casos, que la tarea de profesionalización generalmente pase a un segundo plano; solo 124 maestros reconocen estar actualmente estudiando.

#### *Perfil de Formación y Acceso al Sistema Educativo Nacional*

El perfil de formación del maestro es el conjunto de capacidades y competencias que posee, que sirven como herramientas para desarrollar con profesionalidad su labor docente, de tal forma que a medida que éstas presentan mayor rigor y sistema-

ticidad, le permiten desarrollar su trabajo educativo de mejor manera.

Las condiciones de exclusión social del grupo étnico Rarámuri, hace de la tarea docente un proceso complicado, que encierra grandes compromisos gubernamentales y del magisterio de educación básica del subsistema indígena. La educación es un medio que puede contribuir a la liberación del Rarámuri; romper con los esquemas de dominación y segregación a que se ha sometido por tanto tiempo a este pueblo originario o contribuir a perpetuarlos.

Precisamente por lo anterior, el perfil de formación docente en el contexto étnico estudiado cobra gran relevancia. Al respecto se encuentra que de los 294 maestros del estudio, 4 cuentan únicamente con secundaria, 103 con bachillerato, 167 afirman haber cursado la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEP-MI'90) que oferta a nivel Nacional la Universidad Pedagógica Nacional, sin aclarar si ya obtuvieron el grado o son pasantes; 10 egresados de la licenciatura del CAM, 6 tienen perfil de maestría y por último, 6 cursan actualmente doctorado.

Dicho perfil no es un aspecto estático, es un constructo por su carácter inacabado, que se fortalece a medida que se asume el compromiso de reconocimiento y cuestionamiento de la realidad educativa donde se despliega la labor docente. Realidad que precisamente al presentar un carácter dialéctico, contradictorio, que remite a movimiento y cambio, no es posible llegar a una completa aprehensión de ella. Sin embargo cabe preguntarse, el maestro de educación



primaria indígena con los perfiles elementales de formación ¿cuenta con las herramientas adecuadas para atender a los niños Rarámuri y contribuir a mejorar la educación?

*Políticas Educativas e Instituciones  
Formadoras de cuadros magisteriales*

Las políticas educativas o lineamientos nacionales que asumen el compromiso de ofrecer a la población indígena la educación como un derecho social que promueva su desarrollo, pueden identificarse en múltiples documentos oficiales, que plasman en los discursos el ideal o deber ser de esta educación. En el Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP (2001) en el artículo primero se lee: “Se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.” Ese mismo compromiso se identifica en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el año 2003; el artículo 11 señala:

“Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.”

Respecto a las legislaciones estatales en Chihuahua, en la Ley de Derechos de los

Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua (2013) el artículo 20 expresa:

“Los integrantes de los pueblos y las comunidades indígenas tienen derecho a recibir educación en su idioma. Así mismo, a diseñar, implementar y a recibir una educación que garantice la revitalización, permanencia y desarrollo de sus idiomas, cosmovisiones, saberes tradicionales y culturas, sin más restricciones que las que dicten las demás leyes en la materia.”

Lo cual puede lograrse según lo planteado en sección VI, del artículo 29 de este mismo documento al “...garantizar que el personal docente que imparta la educación básica bilingüe en las comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.” Por lo cual se recomienda que esta educación sea impartida por personas indígenas de estas comunidades. ¿Cuántas de estas aspiraciones se logran en la concreción del acto educativo?, en la realidad educativa ¿los maestros del subsistema indígena tienen competencias profesionales para ello?, ¿cuál es la participación del estado para formar cuadros magisteriales que atiendan con profesionalidad la educación indígena?

El magisterio para atender con profesionalidad el trabajo docente, es necesario que cuente con las competencias necesarias, sin embargo, en la investigación se encuentra que los docentes que atienden al subsistema indígena en Chihuahua, acceden a él sin tener un perfil inicial de formación para la docencia, solo una capacitación improvisada de algunas semanas o el bachillerato denominado Pedagógico, luego algunos



siguen un proceso de formación continua en instituciones que ofrecen nivelación pedagógica como la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, a través de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena o en menor medida en el Centro de Actualización del Magisterio, según evidencias mostradas anteriormente, otros se capacitan mediante cursos que actualmente ofrece de manera permanente el Sistema Educativo Nacional.

En Chihuahua, no existen espacios que ofrezcan una formación inicial sistemática para el medio indígena, a excepción de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) que a partir del 2010 oferta la “Normal Experimental Miguel Hidalgo”, pero que atiende escasos indígenas por estar lejos de las regiones étnicas, y la insuficiencia de recursos que ellos tienen para apostar en educación (Velasco y Jablonska, 2010). Por ello se cuestiona ¿Cómo puede atender un bachiller la educación indígena con profesionalidad?, ¿Tiene el estado la facultad de exigir algo que no ofrece: calidad? Para el estado, sigue siendo un desafío promover espacios de formación docente inicial, donde puedan desarrollar competencias profesionales para atender la educación indígena.

### **Retos en el Ejercicio de la Labor Educativa en la Región de la Sierra Tarahumara**

#### *Problemáticas en el Ejercicio de la Labor Docente*

Así como el magisterio tiene problemas para formarse como docente, lo tiene para desarrollar su labor en la práctica educa-

tiva. Los problemas son dificultades que el profesorado de educación indígena encuentra en el ejercicio de su función profesional atendiendo niños Tarahumaras que cursan primaria. Entre ellos se encuentran los referidos a política educativa, gestión escolar, infraestructura, curriculares y aquellos relacionados con los alumnos y el docente, los cuales se enumeran jerárquicamente de mayor a menor frecuencia desde la visión de los maestros.

Dentro de los problemas de índole Político según los entrevistados se encuentra el no ser consultados por el estado sobre lineamientos de política educativa, exigencias de la secretaria por que se cubran los contenidos escolares, normatividad que regula la profesión docente y en último lugar de importancia quedan las presiones del sindicato ejercidas sobre el maestro.

Las problemáticas de gestión u organización escolar son el escaso respaldo de las autoridades, de planeación y organización en cada periodo escolar y el insuficiente acompañamiento por colegas o autoridades. En cuanto a infraestructura, destacan las malas condiciones materiales de los centros de trabajo y la escasez de materiales en lengua indígena. Sobre dificultades curriculares se encuentran contenidos del programa fuera del contexto y los cambios continuos en planes y programas.

Al final están algunas dificultades ligadas al maestro y al alumno. Las problemáticas centradas en el maestro son: bajos salarios, falta de responsabilidad del docente en el trabajo en contextos indígenas, formación profesional insuficiente, falta



de conocimiento didáctico, poco reconocimiento y prestigio social de la profesión, dificultad para adecuar los contenidos al contexto, resistencia de los maestros para modificar la práctica y la poca comunicación con compañeros del centro escolar sobre la práctica educativa. Los problemas relacionados con los alumnos son: ausentismo escolar, escasa participación de los padres en la educación de sus hijos y los problemas de aprendizaje de los alumnos, cuestiones bastante críticas que dificultan los logros educativos en el contexto étnico chihuahuense.

En conclusión, todos los problemas mencionados anteriormente son significativos, pero los más sentidos por los maestros, son el ausentismo de los alumnos, falta de participación de los padres en la educación de sus hijos, los problemas de aprendizaje de los alumnos y los bajos salarios del magisterio, así mismo carencia de materiales en lengua indígena, malas condiciones materiales de las escuelas y una formación insuficiente de los docentes para atender problemáticas educativas.

Cabe señalar, que la educación indígena por los poco logros que se han observado en las últimas décadas, sigue siendo un aspecto reiterativo en la agenda de los diversos gobiernos mexicanos, dentro de lo cual surge la pregunta, ¿Por qué si se quiere mejorar la educación ofrecida a los grupos étnicos, se apuesta poco a formar profesionales para ello?

## Referencias

- CONEVAL 2010:<http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/entidades/6340.jpg>. Consultado en línea el 21 de octubre del 2012.
- Declaración de Cochabamba (2005). Encuentro Emprendedor de Economía Solidaria y Comercio Justo en América Latina. Cochabamba, Bolivia.
- Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. (2001). México.
- INEGI (2010). Censo Nacional de Población y Vivienda. Recuperado el 8 de Marzo de 2013 en: [www.inegi.org.mx/.../censos/población/2010/](http://www.inegi.org.mx/.../censos/población/2010/)
- Kincheloe, Joe L. y Steinberg, Sh. (1997). *Repensar el multiculturalismo*. ed. Octaedro. España.
- Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua. (2013). Chihuahua, México.
- SEP (2012). Resultados Prueba Enlace 2012 Chihuahua. Enlace evaluar para mejorar. México.
- Velasco, S. y Zaborowska, A. (2010). *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México. UPN. Horizontes.





# Satevó, hacia la inclusión educativa de grupos socialmente vulnerables

**SANDRA VEGA VILLARREAL**

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua  
Campus Chihuahua

## Resumen

**E**l presente documento expone de manera sintética los resultados de la primera etapa de una investigación-acción que se está desarrollando con interventores educativos en el municipio rural de Satevó, Chihuahua. La etapa centró su atención en realizar un diagnóstico participativo con los diferentes grupos vulnerables del municipio, acudiendo a acercamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos, así como muy propios de la investigación acción, que son círculos de cultura y talleres comunitarios. Los resultados que en este documento se muestran son los primeros acercamientos a las problemáticas que enfrentan los grupos vulnerables que se trabajaron: mujeres, estudiantes de educación primaria, secundaria, educación media superior y los habitantes de la comunidad Ojo de Agua, cuyas condiciones particulares se detallan en los resultados que aquí se presentan.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, vulnerabilidad social, investigación-acción.

## Introducción

Somos testigos presenciales de la consolidación del sistema económico neoliberal, que en su origen fue concebido teóricamente en Mont Pélerin, Suiza, por un grupo de intelectuales pertenecientes a una especie de franco-masonería que se fijaron como objetivo principal “combatir el keynesianismo y el solidarismo reinantes, y preparar las bases de otro tipo de capitalismo, duro y libre de reglas, para el futuro” (Anderson, 2003:17). Este sistema ejecutado magistralmente en los 80’ por Margaret Thatcher en Inglaterra y Ronald Reagan en Estados Unidos, se rige por el principio de desregulación financiera, que abre paso a la especulación y con ella a la acumulación de la riqueza en unas cuantas manos. Esto ha traído consigo consecuencias catastróficas para la población mundial, pues ha conde-



nado a las mayorías a la pobreza y a la marginación social.

En este contexto surge la necesidad de repensar los retos de la investigación educativa, pues mientras en los círculos académicos se discute si un investigador debe solo medir o explicar la realidad o si se trata de comprenderla o de transformarla, las necesidades económicas, sociales, culturales y educativas de las poblaciones y grupos vulnerables se manifiestan con una intensidad que trasciende las fronteras de la academia.

En un esfuerzo por asumir los retos de la investigación educativa con grupos socialmente vulnerables, donde se conjugan los elementos epistemológicos y metodológicos de la investigación y de la intervención educativa para consolidar una metodología que permita la superación de desigualdades en grupos marginados con respecto a su raza, género, clase social, capacidades cognitivas y de orientación sexual. Esta metodología se plantea como objetivo central, una práctica reflexiva y transformativa de la realidad por los mismos involucrados en ella; es decir que la población socialmente excluida pueda denunciar su situación y anunciar diferentes formas de transformarla (Freire, 1999).

### Objeto de estudio

Con la finalidad de construir una visión más amplia de la investigación educativa desde una práctica donde se vincula a la intervención, es decir, la investigación-acción, la UPNECH campus Chihuahua firmó un convenio con el municipio de Sa-

tevé, para trabajar desde esta óptica con poblaciones socialmente vulnerables.

Las preguntas que guían este estudio se reformulan de la siguiente manera:

¿Cómo lograr la inclusión educativa de grupos en desventaja social pertenecientes al municipio de Satevó?

¿Qué grupos vulnerables componen la población del municipio?

¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrentan estos grupos?

¿Cómo pueden estos grupos vulnerables resolver sus problemáticas educativas y sociales?

Los objetivos centrales de este estudio, son:

- Identificar las diferentes necesidades y problemáticas educativas, de salud, comunitarias y sociales de la población en condiciones de vulnerabilidad social e intervenir de manera sistemática a partir de teorías y prácticas que permitan la superación de sus problemáticas.
- Desglosar las necesidades y problemáticas de cada grupo vulnerable, de tal manera que permitan construir un programa de intervención educativa comunitaria.
- Generar, aplicar y evaluar las estrategias factibles para prevenir, enfrentar y resolver la problemática de los grupos vulnerables en conjunto con instancias tomadoras de decisiones en materia de políticas públicas.



## Referentes teóricos

El término vulnerabilidad social se encuentra en los debates más vigentes, pues son condiciones sociales que desfavorecen a una sociedad o grupo social determinado. Estas condiciones de desigualdad son producto de una gama importante de condiciones estructurales que se generan a partir del desarrollo económico.

Dentro del sistema económico neoliberal, existe una estructura económica compleja y difusa, en la cual, es muy difícil identificar las causas específicas de las grandes masas de marginación que existen a nivel mundial. Sin embargo, desde la perspectiva sociológica crítica, este fenómeno se puede atribuir a la desigualdad en el acceso a los bienes materiales: es decir a la desigual distribución de la riqueza. Esto trae consigo una serie de contradicciones y enfrentamientos sociales y políticos, donde los menos favorecidos se encuentran en desventaja con respecto a quienes acceden con mayor facilidad a los bienes materiales y culturales que les posibilita el entorno social.

Con base en las premisas anteriores, se puede afirmar de manera concreta que se consideran grupos socialmente vulnerables a todos aquellos que se encuentran en condiciones de desigualdad con respecto a otros estratos, grupos, razas, género. Estas condiciones de desigualdad los colocan en condiciones de desventaja para acceder a servicios de salud, educación y a elementos culturales diversos. Estas diferencias están enmarcadas y determinadas históricamente por la desigualdad económica. Es-

tos grupos se consideran como población sujeta a trabajo de intervención educativa, cuyo fin es detectar las necesidades, carencias y problemas del grupo en cuestión (Ander-Egg, 1990) y de manera cooperativa con los involucrados en la problemática, definir las estrategias y líneas de acción que con lleven a transformar esas condiciones de vulnerabilidad.

## Ruta metodológica

Para definir la estrategia metodológica, se utilizaron las fases de la investigación acción:

La primera fase es de teorización. En esta etapa, estudiantes, interventores e investigadores vivirán un proceso de formación teórica, que aunque es permanente, requiere una fase inicial fuerte para formarse en los procesos pedagógicos, epistemológicos y de compromiso social que exige la investigación. Luego se lleva a cabo la fase de diagnóstico, misma que permite realizar acercamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos con el fin de detectar las necesidades, carencias y problemas de un grupo social determinado (AnderEgg, 1990). Para realizar el diagnóstico se utilizarán técnicas de carácter interpretativo como observación directa, entrevista a profundidad, grupos focales y talleres comunitarios. La tercera fase consiste en planear la intervención a partir de las problemáticas detectadas se desarrollarán talleres comunitarios con la población para elaborar las estrategias a seguir, tomando en cuenta aspectos como: necesidades, medios, recursos, canales de comunicación, responsables y tiempos. Finalmente se presenta la fase



de intervención o acción pedagógica, que es donde se aplicarán las estrategias planificadas, siguiendo el cronograma de actividades.

## Resultados

Como primera fase en la realización de este proyecto se llevó a cabo un diagnóstico general con diversos actores importantes de la comunidad que pudieran proporcionar información sobre los grupos sociales en situación de vulnerabilidad presentes en el municipio de Satevó.

De acuerdo a entrevistas a profundidad con el presidente municipal, la Secretaría del ayuntamiento y los encargados de la instancia de la mujer y del DIF municipal, así como con grupos focales de maestros de los diferentes niveles educativos, se encontraron dos tipos de población en vulnerabilidad: grupos situados específicamente en espacios escolares como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en escuela regular; jóvenes con embarazo precoz, jóvenes en riesgo de abandono escolar; jóvenes vulnerables con respecto a la salud sexual; y la población estudiantil migrante, un grupo potencialmente vulnerable.

Se detectaron además otros grupos vulnerables que se pueden considerar candidatos potenciales para el trabajo comunitario con madres, padres y niños de la primera infancia con necesidades de estimulación temprana para mejorar su desarrollo cognitivo, en los ámbitos de la salud, de la nutrición y el cuidado requerido a su edad. Así mismo, se considera un grupo vulnerable de la comunidad a mujeres em-

barazadas con necesidades específicas de atención en salud y cuidado; mujeres en situación de violencia familiar y mujeres con necesidades de superación cultural. Otro grupo que se detectó como parte de la población a atender son los adultos mayores, quienes podrán superar sus necesidades de alfabetización, acceso cultural, salud y cuidado.

Como se puede observar, la gama de grupos potenciales a intervenir educativamente es muy amplia, de tal manera que la ruta crítica a seguir se diferencia únicamente por el ámbito social donde se encuentra inmerso; es decir, escolar o comunitario.

Trabajo con grupos vulnerables en espacios escolares se retomaron cuatro espacios formales: una escuela preescolar, una primaria, una secundaria y un CECyTECH.

Para el trabajo en espacio comunitario se delimitaron dos poblaciones: Mujeres en vulnerabilidad de diferentes comunidades del municipio y una comunidad compuesta en su mayoría por adultos mayores denominada Ojo de Agua.

## Resultados de la fase de teorización

En esta fase se vivió un proceso de formación teórica que coadyuvará a la identificación de los modelos de intervención, principios, características, alcances, metodología, etc. Para en una segunda instancia, conceptualizar con claridad a los grupos socialmente vulnerables. Para ello, la formación exige identificarse con el posicionamiento pedagógico y social que se va a asumir. Y un tercer aspecto a atender en



esta etapa formativa, es el conocimiento a profundidad y manejo en el campo, de las técnicas de investigación que se aplicarán en la elaboración del diagnóstico.

### Resultados de la fase de diagnóstico

Esta fase, que es el eje central del avance que en este documento se presenta, se lograron acercamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos con el fin de detectar las necesidades, carencias y problemas de un grupo social determinado (AnderEgg, 1990). Estos estudios estuvieron a cargo de diferentes investigadores e interventores educativos, según su grupo de preferencia. También se realizarán talleres comunitarios, por ser una estrategia imprescindible para detectar las necesidades y problemas que a los grupos sociales les interesa resolver.

Entre las necesidades detectadas en los grupos estudiados se encontró lo siguiente:

**Preescolar:** En este nivel educativo se encontró como problemática central la falta de cuidado hacia la salud integral de los infantes, el cual abarca: nutrición, higiene física y sexual, así como cuidado del desarrollo afectivo y emocional de los niños.

**Primaria:** La problemática principal se identifica como la carencia de elementos por parte de los profesores para detectar y atender las necesidades Educativas Especiales, por lo que serán los profesores los sujetos de intervención.

**Secundaria:** La problemática integral detectada en conjunto con la comunidad escolar fue la violencia entre jovencitas de

secundaria, misma que es de tipo físico, verbal, virtual (Setting). Siendo el sexo femenino la población más vulnerable, por lo que no se puede descuidar la cuestión de género.

**CECyTECH:** en este contexto se puede identificar como problema central la falta de orientación hacia la vida sexual de los adolescentes. Este se identificó con entrevistas y un instrumento de vulnerabilidad obtenido de la Universidad de Málaga, España.

**Mujeres:** Son sin duda muchas las preocupaciones de las mujeres del municipio de Satevó, sin embargo, en ellas priva su rol de madres, pues en las problemáticas descritas como principales fue la educación de sus hijos hombres, que generalmente queda trunca y tergiversa su vida hacia vicios y faltas de aspiraciones hacia un futuro mejor.

**Ojo de agua:** en esta comunidad la preocupación principal es sobrevivir, por lo que su necesidad es organizarse de manera comunitaria para hacer funcionar un balneario y que de ahí obtengan sus ingresos económicos para subsistir, por tanto sus necesidades son de aprender matemáticas, lectura, y más adelante administración y publicidad.

Una vez detectadas las necesidades de las diferentes poblaciones se devolvieron los resultados al grupo estudiado, para consensar de manera participativa la jerarquización de las problemáticas detectadas y los subsiguientes procesos de intervención. A partir de las problemáticas detectadas se desarrollarán talleres comunitarios con



la población para elaborar las estrategias a seguir, tomando en cuenta aspectos como: necesidades, medios, recursos, canales de comunicación, responsables y tiempos. En cada acción planeada, se establecerán tiempos para evaluar y replantear cada acción en caso de ser necesario.

Además de evaluar constantemente las estrategias que se están aplicando, se realizará una evaluación global de las actividades. Como parámetro de la evaluación global se utilizarán los objetivos de cada estrategia para verificar el alcance logrado. Además se aplicarán técnicas de investigación cuantitativa, tales como la encuesta, con la población donde se llevó a cabo la intervención para que exprese su percepción con respecto al grado de atención de las necesidades detectadas.

## Conclusión

El diagnóstico realizado es una fase trascendente en toda investigación-acción, como se puede observar son diferentes las

problemáticas que aquejan a cada grupo social, dependiendo de sus características, edad y situación, por lo que, al abordar las posteriores fases de planeación y acción pedagógica podrá saberse con mayor precisión hasta donde los marginados pueden cambiar su situación.

## Referencias

- B Álvarez, J. L. y Jurgenson G. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Editorial Paidós.
- De Shutter, A. (1989). *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural*. México: CREFAL.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_(1997). *¿Extensión o comunicación?*. México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_(2001). *La importancia de leer el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- García, E., y Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. España: Editorial Aljibe.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Cuba. Editorial Caminos.
- Picón, C. (1986). *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*. México: CREFAL.
- Yopo, B. (1989). *Metodología para la investigación participativa*. México: CREFAL.



# Alumnos sobresalientes: visión en torno a la atención que reciben

**PEDRO COVARRUBIAS PIZARRO**  
Universidad Autónoma de Chihuahua

## Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en un trabajo de investigación evaluativa, en donde se rescataron las opiniones de las y los alumnos identificados como sobresalientes y que fueron atendidos con el modelo de atención implementado por la Secretaría de Educación Pública, estipulado en la *Propuesta de Intervención Educativa para alumnas y alumnos con Aptitudes Sobresalientes*, en el ciclo escolar 2007-2008. La investigación buscó indagar cuatro aspectos relacionados con la implementación de la Propuesta: (1) la evaluación general que se tiene del trabajo realizado; (2) la valoración de los procesos llevados a cabo; (3) los resultados obtenidos; y (4) la visualización del futuro con respecto a la atención educativa. Se empleó una metodología de corte mixto con predominancia en lo cualitativo y considera diferentes momentos, actores e instrumentos para la recuperación de los datos y su posterior análisis. Participaron en la evaluación el personal de educación especial del subsistema estatal del estado

de Chihuahua, padres y madres de familia de niñas y/o niños sobresalientes, maestros de grupo regular, alumnos identificados con el modelo de intervención propuesto y un grupo de expertos nacionales en el tema de las altas capacidades. En este trabajo se presentan exclusivamente los hallazgos encontrados bajo la visión y valoración de *las y los alumnos sobresalientes*.

**Palabras clave:** alumnos sobresalientes, propuesta educativa, investigación evaluativa.

## Introducción

A fin de atender a las y los alumnos que poseen aptitudes sobresalientes en un marco de equidad y atención a la diversidad, en 1987 surgió en México el *Proyecto para niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*<sup>1</sup> –Proyecto CAS–, el cual dejó de operar a mediados de los años 90'. En el

1 En lo sucesivo se empleará Propuesta de AS, para referirse a la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, y evitar el título extenso del documento. La abreviatura AS significa Aptitudes Sobresalientes.





2007, se retomó la atención de esta población y se implementó la Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006a), como un Programa Nacional destinado a atender integralmente a esta población. A seis años de su implementación, este programa no ha sido evaluado sistemáticamente en la entidad, por tanto no se cuenta con resultados que permitan realizar ajustes en su operatividad y valorar el impacto que ha tenido.

La investigación abordó como objeto de estudio a la evaluación de la Propuesta de AS y la pregunta de investigación fue: *¿cuáles son los resultados de la implementación de la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes?* El propósito de esta comunicación es presentar la visión que tienen las y los alumnos identificados como sobresalientes con respecto al trabajo que se ha realizado con el modelo de la Propuesta de AS.

## Método

Dada la naturaleza del objeto de estudio, la investigación empleó una *metodología mixta con predominancia en el dato cualitativo*. De acuerdo con Hernández (2010), este tipo de metodología reúne un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que facilitan la evaluación, la recolección de datos y su análisis, así como un mejor entendimiento de la realidad estudiada.

El estudio se sustentó prioritariamente en el modelo de investigación evaluativa planteado por Stake (2006) denominado

*Evaluación comprensiva*. Stake, señala que la evaluación comprensiva surge en el marco del paradigma cualitativo, por tanto en ese sentido es interpretativa y sensible o receptiva a la actividad en el tiempo; rescata las percepciones y voces de las personas que retratan la experiencia humana.

Considerando estos principios se diseñó y aplicó un modelo de evaluación que integró cuatro componentes: (1) evaluación general, (2) evaluación de procesos, (3) evaluación de resultados y (4) la institucionalización. A la par de estos componentes se establecieron cuatro criterios de calidad: *pertinencia, coherencia, relevancia y eficacia*.

Con el modelo de evaluación se propusieron diferentes técnicas e instrumentos (Álvarez-Gayou, 2006; Balcazar, 2006): cuestionario abierto para el personal de educación especial; *grupos focales* para maestros de grupo regular, padres y madres de familia, y con alumnos identificados como sobresalientes. También se aplicaron *entrevistas semiestructuradas* al grupo de expertos nacionales en el campo de las altas capacidades. Se documentaron *datos numéricos* relacionados con la estadística de alumnos, así como el análisis de los presupuestos financieros otorgados por el Gobierno Federal, para la implementación de la Propuesta de AS.

Hablando específicamente del grupo conformado por niñas y niños sobresalientes –del cual se reportan los hallazgos–, se llevó a cabo con la participación de 10 alumnos en total, 4 mujeres y 6 hombres. Los participantes pertenecían a diferentes escuelas primarias y se ubicaban en



diferentes grados escolares desde 1° hasta 6° grado. Las aptitudes sobresalientes que poseen corresponden al área intelectual preferentemente, algunos artísticos, otros creativos y una alumna socioafectiva. En la investigación participaron un total de 122 informantes.

La organización de los datos obtenidos, se dio acorde a los cuatro componentes del modelo de evaluación. Para el análisis de los datos cualitativos se empleó el programa *Atlas Ti*. La conformación de categorías se trabajó hasta la reducción de datos para obtener unidades significativas y manejables (García, 1992); finalmente se emitieron algunas conclusiones donde se conjuntó la visión de todos los actores participantes.

## Resultados

### La visión de las y los alumnos sobresalientes

Los resultados que se presentan a continuación describen exclusivamente la opinión y valoración que realizaron los usuarios directos de la Propuesta de AS, es decir las y los niños identificados con aptitudes sobresalientes. La organización de los hallazgos corresponde a los cuatro componentes del modelo de evaluación. Se incorporan algunos testimonios para enriquecer el trabajo.

#### *Categoría 1. Evaluación general*

Un componente importante de la evaluación de programas educativos es conocer el nivel de satisfacción de los usuarios, que en este caso son las y los alumnos. Con los participantes se abordó la primera categoría a partir de la pregunta generadora

*¿cuál ha sido tu experiencia al ser identificado como niño o niña con aptitudes sobresalientes?* Este cuestionamiento permitió indagar al respecto de qué cosas les agradan y cuáles no.

Las opiniones que expusieron las y los alumnos, permitieron identificar dos subcategorías importantes: por una parte se refleja *la autosatisfacción* vista como un logro y orgullo personal, que les permite ser reconocidos y valorados por sus potenciales y capacidades personales. Se fortalece una identidad como niño o niña sobresalientes que permite el saberse sobresaliente e inteligente, con posibilidades de aprendizaje diferentes a las del resto de sus compañeros. Expresiones como: “Se siente bonito ser sobresalientes”, “sé que soy sobresaliente y estoy orgullosa de mí misma”, o “me gusta ser inteligente”, son testimonios que avalan esta condición.

La segunda subcategoría correspondiente a la experiencia de ser un estudiante con esta condición, guarda relación con la importancia que los alumnos/as sobresalientes sienten, *satisfacción por poder colaborar con los demás compañeros del grupo*. Para ellas y ellos es importante y un beneficio de su condición, saber que pueden apoyar en diferentes tareas académicas a los alumnos de sus grupos. Se pone de manifiesto que su potencial es utilizado para establecer trabajo de acompañamiento en la realización de tareas, explicaciones personalizadas y un aprendizaje mutuo. El siguiente testimonio resume el sentir de varios de los participantes: “tanto yo aprendo de mis compañeros, como ellos aprenden de mí”.

Con un menor número de menciones



pero no por ello menos importante, se puede también identificar un *aspecto negativo* del ser sobresaliente; algunos alumnos y alumnas hacen mención a ser *víctimas del abuso* que pueden sufrir por su condición, ya que dentro de las aulas existen compañeros que les piden las tareas o les copian los ejercicios de trabajo. En el siguiente testimonio se puede dar cuenta de lo anterior: “...solo a veces alguien se aprovecha de mí, por mi inteligencia. Es molesto de vez en cuando”.

### Categoría 2. La implementación

Con las y los alumnos se exploraron los puntos relacionados con el proceso de implementación de la Propuesta de AS, tales como la identificación, evaluación e intervención. Las preguntas que dieron pauta a las opiniones fueron: *¿cómo fuiste identificado?, ¿cómo fuiste valorado? y ¿de qué forma trabajan contigo?* Los hallazgos que se presentan están organizados en estas tres fases del proceso de implementación:

I. Una de las condiciones particulares en la atención de alumnas y alumnos que presentan necesidades específicas es involucrar al individuo en el proceso de identificación, con el objeto de sensibilizar sobre su condición. Ya sea un alumno con una discapacidad o bien con aptitudes sobresalientes, es necesario que se le expliquen los procesos de identificación y valoración a los cuales será sometido. En este caso en particular se indagó en el grupo focal *los mecanismos por los cuáles fueron identificados y el conocimiento que tenían de ello.*

Los resultados arrojan resultados reveladores, por una parte existe una gran mayoría de casos en que las y los alumnos desconocen cómo fueron identificados, ya que no se les informó de los mecanismo, ni de las pruebas utilizadas para integrarlos al grupo de AS. Se puso de manifiesto que *existen ciertas creencias al respecto que nada tienen que ver con los procesos estipulados en la Propuesta de AS.* Algunos de los alumnos piensan que fueron incluidos porque ya venían identificados desde preescolar, otros suponen que fueron identificados por sus calificaciones, e incluso hubo una participación que supone que el lugar en el grupo de niños sobresalientes fue heredado. Aquí el testimonio: “Mi hermano no estaba y cuando a él le dijeron, también me empezaron a ver a mí, y cuando salió mi hermano me dejaron el lugar a mí, y vieron que si era sobresaliente”.

II. En la parte de *evaluación psicopedagógica*, los resultados tomaron la misma dirección que la detección, es decir un desconocimiento tanto de los procedimientos como de los instrumentos. Existen algunos alumnos y alumnas que dicen que *fueron sometidos a varias pruebas*, pero no saben con exactitud cuáles o para qué servían. Solo hacen referencia a trabajar con unas pruebas que tenían problemas, que utilizaban algunos cubos o que completaban figuras. Podría suponerse que se están refiriendo a las prueba de la Escala de Weschler para evaluar el coeficiente intelectual. Finalmente



varios alumnos simplemente dijeron: “no sé cómo”.

III. Con la finalidad de conocer el trabajo que se realizó en las escuelas con las y los alumnos sobresalientes, se indagó con los participantes *el tipo de actividades que se realizan, quiénes son los responsables de atenderlos, y cuáles son los espacios donde se lleva a cabo el trabajo*.

Con respecto al *tipo de actividades* que se llevaron a cabo para ser atendidos, la mayoría de los participantes hicieron mención del uso de *proyectos* como la estrategia predominante. Generalmente son proyectos temáticos –artes, ciencias naturales o ciencias- y fueron dirigidos exclusivamente para los alumnos con AS, no con la totalidad del grupo al que pertenecen. Esta modalidad es coordinada principalmente por la maestra del servicio USAER y no se menciona la participación de las o los maestros del grupo regular. En el siguiente testimonio se da cuenta de ello: “Estamos realizando el proyecto de USAER y AS sobre animales”

Otra de las actividades que las y los alumnos reportaron como frecuentes fueron las *salidas fuera de la escuela*. Este tipo de actividades fueron de las más motivantes para las y los estudiantes, principalmente cuando se visitan museos interactivos.

Otra de las actividades que mencionaron los alumnos fue fungir como monitor dentro del aula. Esta estrategia es utilizada con la finalidad de que

los alumnos sobresalientes puedan favorecer el aprendizaje de sus compañeros. Testimonio: “Les explico a mis compañeros, les enseño”.

Una de las estrategias que se deberían proponer para las y los alumnos sobresalientes de acuerdo con la Propuesta de AS, es la *ampliación horizontal o la ampliación vertical*, que guarda relación con el manejo de contenidos acelerados o de mayor profundidad. En este caso únicamente un alumno mencionó que se lleva a cabo este tipo de intervención. “Me gusta cuando me llevan al salón de USAER y me ponen sumas de cuarto y quinto año; estoy en primer año y si las hago”. Se presenta como una actividad que realizan dentro del aula de USAER y no como una adecuación que se realice cotidianamente en el aula regular.

En general puede concluirse que existe poca diversidad en las estrategias de intervención que se llevan a cabo. En voz de los participantes se rescata la valoración general que realizan del trabajo desde su propia óptica y en este sentido existe una mayoría que opinan que si bien es cierto les agrada lo que realizan en la escuela, existe una fuerte inquietud *de que sean trabajos más dinámicos, innovadores, motivadores y con mayores retos para ellos*. Existe una fuerte necesidad de recibir mejores actividades que logren *despertar su curiosidad, interés y sobre todo el reto intelectual*. Algunos testimonios de ello son los siguientes





tes: "...queremos cosas que atrapen la atención con educación"; "proyectos más interesantes"; "que sea más dinámico, más interesante".

Cabe mencionarse que un alumno manifestó que sentían que no se estaba haciendo nada novedoso con ellos, o que hacían cosas demasiado fáciles. Su testimonio así lo dice: "No hemos hecho mucho y nada novedoso".

La voz de las y los alumnos fue un fuerte indicador del trabajo que realiza la escuela regular y los servicios de educación especial en torno a la intervención. Ellos son los portadores de una inquietud manifiesta en donde se deja establecido lo que quisieran aprender y desarrollar como parte de un programa para alumnos de altas capacidades. Al ser sobresalientes, pueden identificar sus propias necesidades de aprendizaje y lo esperan recibir de la escuela: una formación adecuada para su potencial.

IV. Como parte de la implementación de la Propuesta de AS, también indagó con las y los alumnos con aptitudes sobresalientes, el espacio en donde reciben la intervención y por parte de quién la reciben. Solo existen dos alternativas: *se trabaja con ellas y ellos dentro del aula regular o bien en el aula de USAER*. No existe una constante que refleje el espacio de intervención; las y los alumnos refieren ser atendidos en ambos espacios. Lo que sí es un hecho predominante es que la atención recae en el trabajo del servi-

cio de educación especial, y no en los maestros de grupo.

V. Un último aspecto que se indagó fue el trabajo que desarrollan *las y los padres de familia como tarea complementaria en la intervención*. En este caso las y los niños no perciben una vinculación entre lo que realizan en la escuela regular y la continuidad en sus hogares. Desde la óptica de los alumnos el trabajo que se realiza en casa es una formación extracurricular relacionada con otro tipo de actividades. Todas y todos los alumnos participan activamente en clases extracurriculares relacionadas con el deporte o las artes. Algunos de ellos toman cursos específicos de inglés o robótica, pero en su mayoría reportan realizar deportes como fútbol americano, gimnasia, karate o danza hawaiana.

### *Categoría 3. Los resultados y logros obtenidos*

A través de la pregunta generadora *¿qué cosas has logrado como niño o niña sobresaliente?*, se exploró la visión que tienen las y los alumnos de logros y resultados obtenidos.

En la voz de los participantes, manifestaron como *logros* haber obtenido *beneficios de corte académico*, es decir, relacionan directamente los beneficios con el hecho de *adquirir más conocimientos y habilidades, así como la adquisición de mejores y nuevos aprendizajes*. Las y los alumnos consideraron que el programa de intervención ha incidido en su formación académica con

elementos que les han permitido mejorar su rendimiento escolar. Testimonios: “He aprendido más, varios proyectos extras, cosas que mis compañeros no lograrían hasta ahora, no se me dificultan cosas como a los demás”; “He mejorado las cosas que sé”. En la mayoría de los casos, el punto de referencia para valorar los logros obtenidos, fue la comparación con los compañeros de grado y grupo.

Otras de las opiniones aisladas que se dieron con respecto a los logros, fue el haber obtenido el *reconocimiento* de sus compañeros del grupo, así como el de los maestros de la escuela. Este reconocimiento se manifiesta cuando los alumnos les piden mayores apoyos, asesorías, o incluso cuando las maestras les dejan la responsabilidad de “cuidar” al grupo o dirigir la clase.

La última manifestación de logro que se puso en evidencia, guardó relación nuevamente con el aspecto académico, pues algunas de las y los alumnos manifiestan que el haber estado atendidos por la maestra de AS, les ha permitido *participar y ganar premios y concursos académicos*. Testimonio: “En un concurso académico me saque una medalla de oro”.

#### *Categoría 4. Institucionalización y generalización*

Para indagar la posibilidad de generalizar e institucionalizar la atención educativa por medio de la Propuesta de AS, se preguntó a los alumnos *¿Te gustaría que esto continuara? y ¿cómo te ves el futuro?*

Al indagar si les gustaría que la atención continuara hubo consenso al respecto, ya que todas y todos manifestaron que

sí; sin embargo pusieron en evidencia que esa atención debería continuar con ciertas condiciones, como por ejemplo con actividades de mayor interés, innovación y motivación; demandan nuevamente que se implementen actividades que impliquen retos y que sean divertidas para ellos. Solo algunos alumnos (los de grados superiores) manifestaron su *inquietud y preocupación por la continuidad de la atención en la secundaria*, ya que saben que en la entidad existen muy pocas escuelas de ese nivel, que dan atención a los sobresalientes.

La *visión del futuro* que tienen sobre ellos mismos en algunos años resultó ser sumamente positiva, ya que todas y todos ellos se visualizan como profesionistas en diferentes áreas. La lista de profesiones incluyó “bailarines profesionales, gastrónomos, investigadores de la NASA, psicólogos, arquitectos, inventores o científicos; astronautas, criminólogos, médicos, contadores, espías, escritores”, entre otras.

### **Conclusiones**

La Propuesta de AS, no ha cubierto del todo las necesidades de los alumnos sobresalientes debido a los mecanismos de operatividad que se han implementado.

Las y los alumnos reconocen los beneficios de ser atendidos como alumnos sobresalientes y realizan una estrecha relación con logros de orden académico.

Se percibe una fuerte necesidad de recibir un tipo de intervención más motivante e interesante para ellos, ya que demandan creatividad, esfuerzo y mayores retos que los que están recibiendo.



Las y los alumnos desconocen los mecanismos de identificación y evaluación con los cuales fueron seleccionados.

No existe un patrón regular en los procedimientos de intervención que cada alumno recibe. Existe una desvinculación entre los servicios de educación especial y la escuela regular, para dar la intervención educativa.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Balcazar Nava, G.-A. G. (2006). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gagné, F. (2010). *Construyendo talentos a partir de la dotación: breve revisión del MDDT 2.0*. En D. V. Valdez Sierra, *Desarrollo y Educación del talento en Adolescentes*. Nivel Medio Básico y Medio Superior (págs. 64-78). Guadalajara: Universitaria.
- Hernández Sampieri, et al (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F. Mc Graw Hill.
- SEP, (2006a). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP. (2006). *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: GRAÓ.



# Cultura de la Legalidad: por qué y para qué en la Educación Media Superior

**MARÍA CALLEROS ORTIZ**

Programa de Fomento a la Cultura de la Legalidad y la Cohesión Social. Fiscalía General del Estado de Chihuahua

## Resumen

La articulación de los planes de estudio de secundaria, educación media superior y superior con los contenidos curriculares de la cultura de la legalidad, es necesaria para que los jóvenes estudiantes reciban fundamentos que fomenten la obtención de conocimientos, rectificación de comportamientos y el desarrollo de habilidades para su participación creciente y voluntaria en la promoción de la cultura de la legalidad en todos los espacios de su vida cotidiana.

Actualmente la educación escolarizada se rige por la enseñanza por competencias y exige intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación estudiantil, lo que conduce a estructurar un proyecto formativo que propicie prácticas eficaces, la solución de problemas y la mejora en los distintos contextos sociales.

**Palabras clave:** articulación, cultura de la legalidad, programas de estudio, currículo, educación media superior.

## Contexto social

El censo más reciente realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el 2010, describe a Chihuahua como un Estado con población de 3 millones 406 mil 465 habitantes, de los cuales 1 millón 713 mil 920 son mujeres y 1 millón 692 mil 545 hombres. La distribución de estos habitantes que viven en localidades urbanas es de 78% y en rurales el 22%.

Entre los cambios que llegan con las nuevas experiencias de convivencia, se encuentra la configuración de la familia, la identidad, los roles de los integrantes, que ya no son exclusivos de figura paterna o materna, lo que desemboca en el comportamiento de los jóvenes, haciendo referencia expresa a los menores de 18 años, quienes son el motivo de la presente investigación.

Para centrar de manera más amplia lo anterior, el Supremo Tribunal de Justicia del Estado informa que en el primer trimestre del 2014 llegaron ante un juez 237 menores, de entre 14 y 17 años, debido a



que de 12 años o menos son inimputables, es decir, no pueden ser enjuiciados y de los 12 a los 14 años, por grave que sea el delito, se les aplican medidas de reinserción social fuera de prisión.

De los jovencitos que fueron presentados a las autoridades en los meses de enero a marzo de 2014 hay 194 expedientes, porque en un solo delito estuvieron involucrados varios muchachos.

Las cifras explican que 69 fueron detenidos por robo agravado calificado, 34 por narcomenudeo, 9 por lesiones, 9 por abuso sexual, 7 por homicidio agravado calificado, 7 por daños, 7 por lesiones dolosas y 7 por violencia familiar.

Del total de causas penales 86 ocurrieron en Juárez, con 99 adolescentes involucrados; 65 expedientes en Chihuahua, con 86 menores implicados; 15 en Parral, con 22 personas involucradas y 15 en Delicias, con 16 menores implicados. No es suficiente vivir con leyes y aplicarlas, la legislación por sí misma y su aplicación es indispensable, pero no asegura una convivencia pacífica y tolerante. Por ello deberá fomentarse una educación que promueva en las personas el ejercicio responsable de su libertad y el desarrollo de su autonomía moral; la capacidad de solidarizarse y preocuparse por el bienestar colectivo así como el cumplimiento de la ley y el apego al Estado de Derecho.

### **Cultura de la Legalidad**

La cultura de la legalidad se establece con la ideología de los filósofos de la Ilustración, situados en el llamado Siglo de las

Luces, tiempo en el que sus doctrinas se dirigían al ideal del gobierno justo y buenos ciudadanos; basados en otorgar a cada quien lo que le corresponda, siempre respetando los derechos humanos.

Es importante resaltar que gran parte de la ideología política y social que generaron los movimientos sociales antes aludidos, devienen del contrato social de Juan Jacobo Rousseau, en el que se busca generar una sinergia entre el Estado y el ciudadano, de tal forma que asuma cada quien su papel en beneficio de la sociedad.

La cultura de la legalidad se concibe como término en los años noventa, cuando el jurista italiano Giovanni Tarello utilizaba la expresión cultura jurídica como concepto genérico que ya incluía lo que hoy para nosotros es cultura de la legalidad (H. Congreso del Estado, 2011:638).

Su adopción y difusión ha tomado fuerza en los últimos años debido a la aplicación que tiene en algunos sistemas de gobierno, en los cuales se genera la necesidad de estrechar lazos entre ciudadanos y autoridades gubernamentales para el desarrollo de una cultura de educación, respeto, identidad y de fomento a la legalidad.

Un ejemplo destacado en Latinoamérica es el caso de Colombia, donde el programa inició en el 2002 en la ciudad de Bogotá y después siguió el pilotaje en Medellín. Para ambas ciudades se capacitaron a 40 docentes en la ciudad de Washington D.C. Al cabo de un año se había enseñado el programa a alrededor de 4 mil 500 niños de 70 Instituciones Educativas, la multiplicación de estos conocimientos fue tal que sentó las





bases para que en Colombia se contemple la asignatura de “Cultura de la Legalidad”, como materia optativa del plan de estudios de competencias ciudadanas. Los resultados se reflejaron al cambiar sus índices de seguridad pública.

### **Cultura de la legalidad en la escuela**

Para el Dr. Giovanni Marcello Iafrancesco Villegas, la cultura de la legalidad es un resultado y es el resultado de haber hecho primero una pedagogía del cuidado, es decir que todas las personas tengan la misma posibilidad de formarse y que la educación sea una educación preventiva. “Entonces una persona que se forma en la ética, se forma en la moral, se forma en los valores, se forma en los principios, se forma espiritualmente, se forma en la cultura, pero todo eso lo hace formar en la integridad entonces es una persona que después tiene una cultura de la legalidad”.

En el ámbito escolarizado, el programa de Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad para México, surge en 1997 con la participación del Centro de Estrategia e Información Nacional y la Universidad de Georgetown, las autoridades educativas de California (EUA) y Baja California (México), quienes proponen la posibilidad de iniciar un proyecto y acuerdo educativo binacional; en 1999 se implementa en dos estados más, Sonora y Chihuahua, para nuestro estado el programa da inicio en Ciudad Juárez.

Es en el año 2002 cuando la Secretaría de Educación Pública asume la coordinación en el tercer grado de nivel secundaria, agregando siete estados más. Hacia el 2005,

18 entidades federativas se incorporan, convencidos de los beneficios obtenidos a través de los temas revisados; en lo que se refiere a los elementos de prevención y factores de protección, que ya contempla y ofrece dicho programa, consciente de que es el sistema educativo en el que se fortalece el conocimiento sobre la democracia y la cultura de la legalidad, así como el reconocimiento a la participación ciudadana en asuntos de interés público.

En este tenor, se desarrolla en los estudiantes de educación básica competencias que los dotan de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante y sobre todo que viva en una cultura de la legalidad, siendo el apego a la legalidad uno de los principios claves en el proceso de formación de ciudadanía.

Con la Reforma Integral de la Educación Secundaria en 2006, se tuvo la posibilidad de que Chihuahua presentara la propuesta para una asignatura estatal, es así que en el ciclo escolar 2005-2006, se presenta ante las autoridades educativas estatales la propuesta del plan de estudios “Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad”, para trabajarse como asignatura estatal en el primer grado de nivel secundaria, de acuerdo a los lineamientos nacionales establecidos dentro del marco de la Reforma a la Educación Secundaria, constituida como un espacio curricular que brinda a los estudiantes oportunidades formativas a fin de que, en un marco de justicia y equidad, alcancen los rasgos del perfil de egreso de la educación básica,



realizando las adecuaciones necesarias de acuerdo a la situación y problemas particulares de nuestro estado, ubicándola dentro del campo temático 3: “Estrategias para que las y los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo”.

El desarrollo de la cultura de la legalidad y el apego al Estado de Derecho requieren de la articulación curricular con las diferentes disciplinas, lo que obedece al principio de la no fragmentación del conocimiento. De esta manera, el nivel de primaria se articula a través del Programa Integral de Formación Cívica y Ética, dentro del nivel de secundaria, con disciplinas como Español, Historia Universal, Historia de México, Geografía General, Geografía de México, Formación Cívica y Ética y Expresión y Apreciación Artística que contribuyen al desarrollo de las competencias ciudadanas y al logro de aprendizajes integrados.

Es así como la Reforma Integral de la Educación Básica, ha permitido que la asignatura estatal con el tema de Cultura de la Legalidad, para los alumnos de 1er grado de secundaria en las diferentes modalidades del estado de Chihuahua, llegue al tercer dictamen favorable, con los nuevos lineamientos del 2012 para su aplicación a partir del ciclo escolar 2012-2013, con el título “La formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de la legalidad en el estado de Chihuahua”.

El programa es congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del sistema educativo nacional, establecidos en los artículos primero, segundo y tercero de la Constitución Polí-

tica de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación y da respuesta a la necesidad identificada por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de incorporar la participación comprometida de todas y todos sus actores para responder de manera eficiente, pertinente y oportuna, a las necesidades educativas del estado y a los retos que plantea la integración exitosa de Chihuahua en el siglo XXI.

Para el ciclo escolar 2012-2013 esta asignatura se imparte en 486 escuelas secundarias, 60% del total de secundarias en el estado. La cursan 55,000 alumnos atendidos en 1er grado de secundaria y son 744 docentes quienes la trabajan en secundarias generales, técnicas, telesecundarias y secundarias (Zermeño, 2012:118-120).

### **Historia y participación del Colegio de Bachilleres de Chihuahua**

Colegio de Bachilleres de Chihuahua fue el primero en su creación a nivel nacional ya que empezó sus funciones en Septiembre de 1973, con 3 planteles en la ciudad de Chihuahua (COBACH, 2014).

A partir del 2005, los índices de inseguridad en Chihuahua se incrementaron considerablemente y los jóvenes resultaron afectados como consecuencia de estos problemas, a esto se suma la necesidad de los padres y madres de incorporarse o permanecer en el trabajo para tener un mayor ingreso y una economía solvente además de enfrentar conflictos con, el cada vez más frecuente, uso de armas.

Algunas de las acciones fueron la identificación de los riesgos a los que los jóvenes eran sometidos involuntariamente, en



el trayecto casa-escuela-casa. En esa época, la entonces Procuraduría General de Justicia del Estado de Chihuahua (PGJE), apoyó en la conformación de los comités escolares, los cuales estaban formados por autoridades, personal docente, administrativo, alumnos del plantel y por servidores públicos de la PGJE.

De esta manera todos los planteles del Colegio de Bachilleres en el estado iniciaron la creación de estos comités. Cada uno contó con la libertad de diseñar sus actividades propias, de acuerdo a las necesidades identificadas, pero todos con un objetivo común, el conocimiento de sus derechos y obligaciones, su difusión y la adopción de conductas en pro de la cultura de la legalidad.

### Articulación de los planes de estudio

La desarticulación existente en los planes de estudio con respecto al curso de Cultura de la Legalidad es una tarea pendiente y urgente, ya que en Chihuahua se aborda en el nivel básico y en el superior; sin embargo, no se imparte en la institución de educación media superior con mayor matrícula en el estado de Chihuahua, el Colegio de Bachilleres.

Para atender de manera más puntual el objetivo, se define articulación educativa como proceso de unión, enlace y continuidad entre los distintos niveles del sistema educativo. Alude a la manera en que deben relacionarse las etapas de un sistema escolar. Se refiere al enlace funcional de un sistema o conjunto, conforme a criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psico-social, transitan y egresan de los distintos

ámbitos escolares y por otra parte, integran la acción educativa institucional diferenciada por modalidad, niveles y ciclos existentes (Ander-Egg, 1993:13)

César Coll, una de las principales figuras de la reforma educativa en España, se refiere al currículum como una “guía para los encargados de desarrollarlo”, un “instrumento útil para orientar la práctica pedagógica” y una “ayuda para el profesor”, señala: “El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. A través del diseño curricular se determinan “las formas culturales o contenidos (conocimientos, valores, destrezas, etc.), cuya asimilación es necesaria para que el alumno llegue a ser miembro activo de la sociedad y agente, a la vez, de creación cultural” (Ander-Egg, 1993:5-7).

### Perspectiva desde las teorías

Ser competente socialmente implica asertividad, es decir, saber defender tus derechos sin pisar los de los demás. Lo podemos traducir como generar empatía así como poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación (Movimiento Asturiano por la Paz, 2014:4)

Para lograrlo es necesario comprender cómo adquirimos esos conocimientos, de





dónde surgen y cómo reforzarlos. De esta manera, no debemos olvidar el desarrollo moral y de valores que son los que guían las reacciones en el vivir diario.

Lawrence Kohlbert construye desde la psicología una teoría sobre el desarrollo del juicio moral, la cual transita por tres niveles, cada uno constituidos por estadios. Para describirlos brevemente, el primero se sitúa en un comportamiento regido por los castigos y recompensas, lo que lleva a obedecer órdenes por miedo o bien por beneficio personal; el segundo habla de una conformidad social, en la que los individuos se conducen de cierta manera solo para tener la aceptación social, es decir, evita la crítica de autoridades que para él son legítimas. El tercer y último nivel desarrolla una conducta de moralidad contractual, de derechos y leyes democráticamente aceptadas, donde se permanece en acuerdo con los principios éticos universales. Es precisamente en este nivel donde se requiere que los jóvenes estudiantes se posicionen y así lo traspongan a todos los roles que ejerzan. (Movimiento Asturiano por la Paz, 2014: 6-8)

Por su parte, Bourdieu plantea que la sociología debe contribuir a una acción política democrática en la que la educación sea el elemento más importante, no solo para obtener posiciones sociales o grados, sino una condición para el ejercicio de los derechos del ciudadano, pues afirma que en la aparente igualdad existe una gran desigualdad.

Además, señala que los profesores deben formarse primeramente en historia de las ciencias sociales y ciencias de la edu-

cación, para quede claro que tratan con sujetos sociales y no los juzguen a la ligera como individuos aislados, y en seguida para que conozcan los elementos mínimos de transmisión cultural, de manera que duden de sus creencias. Propone que el sistema escolar debe velar para que no existan lagunas, en lugar de partir de la creencia de que todos manejan formas elementales de aprendizaje, pasando por alto la educación que se brinda en la familia, especialmente por parte de la madre, quien es la que transmite los hábitos de trabajo (Ignacio D, 2008:166).

El teórico social hace hincapié en que la institución escolar cuenta con mecanismos que contribuyen a la reproducción del capital cultural y del espacio social. Propone una serie de principios que apunten a privilegiar la enseñanza reflexiva y crítica, escogiendo métodos racionales de trabajo con programas académicos abiertos, flexibles, revisables y progresivos que impliquen una evaluación continua y acciones prácticas en el proceso de su implementación.

## Conclusión

La educación es la clave para fomentar una Cultura de la Legalidad. El conocimiento, las actitudes y destrezas a favor de un Estado de Derecho no ocurren automáticamente, sino por medio de programas sistémicos de educación formal e informal.

El sistema escolar tiene que innovar efectivamente, tiene que producir cambios radicales avocándose a las nuevas necesidades del mundo global, porque no es suficiente con informar y transmitir los contenidos porque todas tecnologías de la

información pueden brindar conocimientos mejor explicados en internet, incluso con buenos dibujos y materiales. Cualquier niño en internet puede acceder a toda la información, lo que ellos necesitan es formarse y saber utilizar ese recurso, o ¿por qué en vez de estar en una página pornográfica, no está en una de investigación, o histórica? Porque el problema es de forma y no de información.

El objetivo educativo de la Cultura de la Legalidad es ejercer una influencia positiva en el conocimiento y actitudes de los estudiantes con respecto a lo que es el Estado de Derecho y proporcionarles las destrezas que les permitan resistir las tentaciones que podrían conducirlos a la corrupción, formar parte de pandillas y cometer delitos.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (1993) *Planificación Educativa*. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio del Río de La Plata.
- Babbie, E (2000) *Fundamentos de la Investigación Social*. México International Thomson Editores, S. A. de C. V.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua. Historia. Recuperado el 15 de mayo de 2014 en: <http://cobachih.edu.mx/Qui%C3%A9nesSomos/Historia.aspx>
- Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. México: CIEEN, Morevallado.
- Godson, R. (2000). *Guía para desarrollar una Cultura de la Legalidad*. National Strategy Information Center.
- Honorable Congreso del Estado de Chihuahua. Ley de la Cultura de la Legalidad para el Estado de Chihuahua. Periódico Oficial del Estado No. 35 del 30 de abril de 2011. Recuperado el 12 de mayo de 2014 en: <http://www.congresochoihuahua.gob.mx/biblioteca/leyes/archivosLeyes/773.pdf>
- Honorable Congreso del Estado de Chihuahua. Diario de los Debates, Poder Legislativo del Estado Libre y Soberano de Chihuahua. Año I, II P.O LXIII Legislatura, Tomo III, Número 54. Recuperado el 12 de mayo de 2014 en: <http://www.congresochoihuahua.gob.mx/biblioteca/debates/archivosDebates/2065.pdf>
- Iafrancesco, M. (2013). Entrevista realizada el 7 de noviembre en el marco de la VI Cumbre de Valores y Cultura de la Legalidad “Por un cambio sin fronteras”. Cd. Juárez, Chihuahua. Archivo personal
- Ignacio, D. (2008). Reseña de “Capital cultural, escuela y espacio social” de Pierre Bourdieu. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Recuperado el 9 de junio de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602809>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Recuperado el 1 de junio de 2014 en: <http://www.inegi.org.mx/>
- México Unido Contra la Delincuencia, A.C. ¿Qué es la Cultura de la Legalidad? Recuperado el 31 de mayo de 2014 en: <http://www.mucd.org.mx/Cultura-de-la-Legalidad-c15i0.html>
- Movimiento Asturiano por la Paz. Educación para la paz: Resolución de conflictos y mediación. Recuperado el 1º de marzo de 2014 en: [www.movimientoasturianoportalpaz.org](http://www.movimientoasturianoportalpaz.org)
- Murillo, H. (2006). Reflexiones y criterios para la elaboración de programas de estudio. Recuperado el 24 de mayo de 2014 en: [http://www.cuaed.unam.mx/puel\\_cursos/cursos/d\\_fded\\_m\\_dos/modulo/unidades/u3/reflex\\_%20pe.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/d_fded_m_dos/modulo/unidades/u3/reflex_%20pe.pdf)
- Zermeño, M. (2012) *Modelo Chihuahua Vive: Impacto Colectivo para la Cohesión Social y la Cultura de la Legalidad*. México. Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua.



# Educar ciudadanos útiles para la sociedad: ideal de la educación secundaria en Chihuahua

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

Escuela Normal Superior de Chihuahua "Profr. José E. Medrano R."



## Resumen

Esta ponencia se encarga de analizar los antecedentes para el surgimiento de la educación secundaria en Chihuahua, a partir de la revisión de documentos primarios que permiten rastrear las principales disposiciones normativas y el contexto ideológico en que se fraguó el proyecto educativo chihuahuense de finales del siglo XIX y principios del XX.

El eje central del trabajo se circunscribe a la revisión de la Ley de Enseñanza Secundaria Especial del 7 de abril de 1905, del gobernador Enrique C. Creel, ya que aparece 10 años antes de que fuera abordado este tema en los Congresos Pedagógicos, como el de Veracruz de 1915, que derivaron en la promulgación de normas como la Ley de Educación Popular que algunos historia-dores manejan como el antecedente para

instituir y regular de manera formal la educación secundaria en México.

Las actividades de consulta se realizan en los archivos Histórico Universitario y Municipal, complementando la investigación en fuentes secundarias que ayudan a ubicar los momentos claves de la educación secundaria en Chihuahua. El enfoque crítico del trabajo ayuda a vislumbrar concepciones ideológicas que visualizaron a este nivel educativo como una opción para preparar ciudadanos útiles para la sociedad, que la colocaron más como una modalidad enfocada a la preparación de mano de obra que como opción para el mejoramiento de una sociedad profundamente desigual del periodo porfirista.

**Palabras clave:** Educación media, historia de la educación, instituciones, educación y porfiriato

## Introducción

El sistema de educación pública en México tiene una larga tradición que se ha venido configurando desde que el país logra su independencia y se establece como república federal en 1824. Las primeras décadas fueron de crisis en el erario público e intensas luchas políticas que se encaminaron a definir el modelo de organización más adecuado para una sociedad que permaneció esclavizada por cerca de tres siglos.

Las concepciones ideológicas en relación a los beneficios que obtiene una sociedad con la instrucción de sus ciudadanos y la responsabilidad que tiene el Estado -como ente público- de establecer los medios para que cada individuo goce de este derecho, fueron ideas que permearon en México a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, las condiciones de desastre económico, inestabilidad política, guerras internas e invasiones extranjeras fueron factores clave que obligaron al gobierno a postergar la atención al tema educativo durante varias décadas.

En el estado de Chihuahua las condiciones fueron todavía más complejas, pues había que agregar los periodos prolongados de intensa sequía y la guerra con las tribus nómadas que finaliza hasta 1880 con la famosa Batalla de Tres Castillos (Aboites, 1994). Estas condiciones obligaron a que en los preceptos legales se abordara el tema educativo, pero en la práctica no se establecían acciones concretas y duraderas que auguraran las bases para conformar un sistema educativo funcional.

Para el caso de la educación secundaria, los primeros antecedentes aparecen a finales del siglo XIX y su reglamentación formal hasta el 7 de abril de 1905 cuando se publica la Ley de Enseñanza Secundaria Especial del gobernador Enrique C. Creel, que constituye un documento clave a nivel nacional ya que define los objetivos y principios de la educación secundaria 10 años antes de que fuera abordado el tema en los Congresos Pedagógicos -como el de Veracruz de 1915- que derivaron en la promulgación de la Ley de Educación Popular que algunos historiadores identifican como “[...] el momento en el cual se instituye y regula de manera formal la educación secundaria”(Zorrilla, 2004).

## La conformación de un sistema de educación posprimaria

La preocupación de las autoridades de gobierno a lo largo del siglo XIX fue en torno a la educación primaria, pues la mayor parte de la población era analfabeta y el acceso a niveles profesionales solamente estaba al alcance de las clases económicas altas, cuyos individuos acudían a instituciones del centro del país y del extranjero. Las escuelas de primeras letras fueron escasas y solamente existían en las grandes ciudades.

La primera constitución política del estado de Chihuahua, del 7 de diciembre de 1825, establece como facultades del poder legislativo “Promover la educación pública, y el aumento de todos los ramos de prosperidad”(González Flores, 1999, pág. 11); sin embargo el avance fue lento y solamente se logra la apertura de algunos plan-



teles de instrucción primaria en las principales ciudades del estado.

El nivel de educación posprimaria comienza a definirse a partir de 1827, cuando se crea la Casa de Estudios del padre Antonio Cipriano Irigoyen de la O (Hernández Orozco, Pérez Piñón, & Evangelista Márquez, 2010) que prácticamente se convierte en la primera institución de educación de este tipo en el periodo independiente.

Las transformaciones sociales de las siguientes décadas no demandaron cambios radicales en el sistema educativo. Únicamente fue establecida una segunda institución educativa complementaria a la instrucción primaria en 1833, cuando el gobernador José Isidro Madero decreta la creación de la Escuela Normal de Chihuahua bajo el sistema lancasteriano (AHM Reglamento del 9 de octubre de 1833), en tanto que la Casa de Estudios del padre Irigoyen se convierte en Instituto Literario en 1835 y en las siguientes décadas los intentos por establecer nuevas opciones educativas solamente quedaron en el discurso político.

El régimen del general Porfirio Díaz logra establecer un nuevo periodo que –al menos para Chihuahua– fue uno de los más fructíferos en el ámbito educativo. La estabilidad macroeconómica permitió el desarrollo del país y la entrada de capitales extranjeros que detonaron la economía en todos los ámbitos. El estado de Chihuahua no permaneció ajeno a este fenómeno y obras como la introducción del ferrocarril en 1884 permitieron el establecimiento de fábricas de cerveza, molinos de trigo, haciendas de beneficio de metales, empa-

cadoras de carne y un sinnúmero de negocios que generaron cambios en la organización social.

La llegada del ferrocarril representó un aspecto central en las transformaciones del estado, pues por primera vez se rompía el aislamiento con la capital del país y no solamente amentó el intercambio de productos y servicios; sino la circulación de ideas que tuvieron un impacto muy importante en la configuración del nuevo sistema educativo que inicia la administración del gobernador Miguel Ahumada de 1892 a 1903 y que continúa Enrique C. Creel de 1904 a 1911.

Las demandas del sector productivo fueron muy bien interpretadas durante el gobierno de Miguel Ahumada y a partir de 1894 propició la llegada de los discípulos del pedagogo Enrique C. Rébsamen, quienes se encargaron de introducir la reforma educativa en Chihuahua mediante el establecimiento de nuevas reglamentaciones educativas, cambios en el sistema de organización y surgimiento de nuevas instituciones de educación posprimaria. Entre los más destacados maestros se encuentran Alberto Vicarte, Abel S. Rodríguez, Gonzalo Reyes, Joaquín Barcárcel, Victor N. Lara, entre otros (Irigoyen, 2001).

La configuración de nuevas modalidades educativas inicia primeramente en el ámbito de la educación particular debido a los grupos religiosos que se asientan en la capital del estado con motivo de los trabajos de construcción de la red ferroviaria y de las compañías eléctricas. Entre las instituciones que fundan estos grupos se encuentra el Colegio Chihuahuense-Centro





Cristiano en 1894, el Colegio Palmore en 1890 y el Colegio Anáhuac en 1905. (Hernández Orozco, La educación en la ciudad de Chihuahua: 1920-1954, 2010).

Las autoridades de gobierno vieron como una necesidad el que las instituciones educativas ofrecieran otras modalidades educativas que satisficieran las demandas de las empresas que se establecían a lo largo y ancho del estado, las cuales contrataban a mujeres para las actividades de oficina en otras ciudades como Monterrey. Ante esta situación, el gobernador Ahumada establece la Escuela Industrial para Señoritas en 1895 y el gobernador Creel la Escuela Comercial en 1904. Ambas preparaban a las mujeres para el desarrollo de actividades terciarias en comercios y bancos.

En la educación para varones se establece la Escuela de Artes y Oficios en 1897 con la doble intención de servir como correctiva y como centro de capacitación para el trabajo. Posteriormente nacen otras dos instituciones: la Escuela Normal para Profesores y la Escuela Particular de Agricultura de los Hermanos Escobar. La primera cobra especial importancia porque permanece en funciones de manera ininterrumpida hasta la fecha y la segunda cierra sus puertas en 1993.

Las diferencias en el sistema de educación posprimario fueron notoriamente marcadas en dos sentidos: los oficios o preparación para el trabajo -Escuela Industrial para Señoritas, Comercial, de Artes y Oficios- y carrera de agronomía y maestro para los pobres; mientras que los jóvenes pertenecientes a los estratos altos de la sociedad regularmente cursaban sus estu-

dios en la Escuela Preparatoria del Instituto Científico y Literario y de allí pasaban a otros planteles del centro del país o del extranjero.

Como balance general en la conformación del nivel posprimario en la primera década del siglo XX, se observa una paradoja importante en la que, por un lado, se constituyeron las bases para el funcionamiento del sistema educativo estatal con una oferta que pretendía atender todas las demandas del sector productivo; mientras que por otra parte el sistema adquirió rasgos socio-clasistas en los que las oportunidades de estudio eran de carácter popular y representaban la reproducción de un estado de cosas en el que la élite gobernante, que a la vez mantenía el control económico, se interesaba por preparar a un número reducido de personas que sirviera a sus intereses. En ningún momento las nuevas instituciones pretendieron lograr la atención a las demandas educativas de forma masiva.

En esta etapa constitutiva del sistema educativo estatal se establecen las bases para definir dos modelos educativos. Uno de carácter popular, representado por las escuelas públicas -de Artes y Oficios, Industrial para Señoritas, de Comercio, Normal y de Agricultura- y otro para las clases dominantes encabezado por la Preparatoria del Instituto Científico y Literario y por las escuelas particulares establecidas por los grupos protestantes -Colegio Chihuahuense, Anáhuac y Palmore.

En la Escuela Normal del Estado fue muy evidente la inclinación popular, debido a que la matrícula inicial estuvo confor-





mada en su totalidad por alumnos pobres, de los cuales fueron seleccionados dos por cada uno de los once distritos políticos en que se encontraba dividido el estado a quienes se les ofrecería la oportunidad de estudiar para maestros otorgándoles una beca consistente en alimentos, ropa y habitación en el internado de la Escuela de Artes y Oficios. Además, para su traslado, se ofreció el pago de pasaje y gastos por cuenta del gobierno.

En los años siguientes, la matrícula escolar normalista estaría conformada principalmente por alumnos foráneos que concluían sus estudios gracias a los apoyos otorgados por el gobierno y, de acuerdo al Reglamento para Becas de 1908, se asignaría el grueso de los recursos a la Escuela de Artes y Oficios, a la Escuela Normal y a la Escuela Particular de Agricultura de los Hermanos Escobar.

El comportamiento al otorgar becas también refleja esta doble postura, pues para 1908 se establecen tres tipos de apoyos destinados a personas que realizaran sus estudios fuera del estado y que consistían en becas especiales de 45 pesos, becas completas de 30 pesos, medias becas de 15 pesos y auxilios de 10 pesos. Solamente en las primeras les permitían a los agraciados elegir libremente la carrera y los eximía automáticamente de prestar algún tipo de servicio para retribuir al erario público los recursos recibidos, una vez que concluyeran sus estudios.

Por otra parte, las becas completas y las medias becas iban etiquetadas para las carreras relacionadas con abogacía, medicina, ingeniería, farmacia, agricultura, bellas

artes y profesores de instrucción primaria, siendo esta última la que recibía más apoyos. En todos los casos, quienes recibían las ayudas tenían la obligación de regresar y prestar sus servicios en el estado por un tiempo de tres años en las becas completas y año y medio para las medias becas; con el propósito de cubrir la deuda contraída con el estado, pero recibiendo el pago correspondiente conforme a los cargos, empleos o comisiones que desempeñaran.

De esta forma, quienes se inclinaban por las carreras de elite –abogacía, medicina, ingeniería- y que pertenecían a las clases marginadas, encontraban ciertos apoyos pero tenían que salir del estado, por lo que terminaban inclinándose por opciones más modestas, que precisamente las ofrecían las instituciones para los sectores populares. Para ellos se establecieron otro tipo de apoyos consistentes en 50 becas para la Escuela de Artes y Oficios, 20 para la Escuela Normal y 20 para la Escuela Particular de Agricultura de los Hermanos Escobar.

### **La ley de enseñanza secundaria especial de 1906**

Los dos modelos de educación que se establecen en Chihuahua durante el periodo porfirista se encaminaron claramente a ofrecer un servicio educativo segmentado que se hizo más evidente al promulgarse la Ley de Enseñanza Secundaria Especial de 1905. Su objetivo era “iniciar a los educandos en determinados principios de las ciencias, artes u oficios, de positiva utilidad para la vida social” (AHU, Ley del 7 de abril de 1905) y al mismo tiempo asienta que los varones la recibirían en el Instituto Cientí-

fico y Literario, dividida en las secciones de comercial, industrial y de artes mecánicas, minera y agrícola, mientras que las mujeres en la Escuela Industrial para Señoritas en las secciones comercial, industrial y de artes mecánicas, y la de bellas artes.

La nueva oferta educativa concebía a la educación secundaria como una preparación para el trabajo, y así lo expresa la comisión encargada de elaborar el dictamen de ley al señalar que:

[...] dada la actividad industrial, agrícola, minera y comercial por que atravesamos, la iniciativa del Primer Magistrado del Estado viene a satisfacer una ingente necesidad; pues en el estado actual de civilización, la lucha por la vida es inmensamente difícil para el hombre desprovisto de conocimientos y aptitudes, y el progreso es imposible en Estado o Nación que carecen de ciudadanos útiles por los servicios que prestan a la sociedad [Sic].

En enfoque práctico de la enseñanza estaba reflejada también en los programas de estudios, pues se ocupaba de preparar a los estudiantes para que se enfrentaran a las actividades productivas del momento. Por ejemplo, la sección comercial comprendía las materias de lengua nacional, caligrafía, escritura en máquina, taquigrafía, aritmética razonada y mercantil, álgebra, teneduría de libros, contabilidad física, operaciones financieras, geografía económica de México y universal, historia, estadística y economía política, conocimiento de efectos, química aplicada al comercio, inglés, francés, legislación fiscal y, finalmente, nociones de derecho constitucional, administrativo, internacional, público y mercantil.

El gobernador Creel asienta claramente que los fines de la enseñanza secundaria especial se orientan a la práctica con el propósito de llevar el comercio, la industria y las artes “un buen contingente de brazos”(AHU, Ley del 7 de abril de 1905), en lo cual se encierra esa concepción de educación para el trabajo. De igual manera, este nivel de estudios es colocado en un rango inferior a los que se realizaban en las otras instituciones educativas, pues afirmaba que la educación tenía que ajustarse a las disposiciones naturales de los alumnos para “[...]proporcionar a los que carezcan de aptitudes para aspirar á las carreras profesionales, que tantos años de estudios y privaciones requieren, otra clase de conocimientos que, aunque más limitados sean más prácticos [...]” (AHU, Ley del 7 de abril de 1905).

Independientemente de las concepciones ideológicas y sus fines, lo cierto es que en su momento las opciones educativas recién establecidas constituyeron una innovación importante para la educación en Chihuahua y sentaron precedentes de lo que sería la conformación de los niveles educativos posteriores a la instrucción primaria.

## Conclusiones

Las condiciones sociales que imperaron en el contexto chihuahuense a lo largo del siglo XIX solamente permitieron destinar una atención prioritaria a la instrucción primaria o primeras letras, en tanto que las opciones educativas de nivel posprimario experimentaron un avance lento y prolongado.





El sistema de educación secundaria en Chihuahua surgió como una demanda del sector productivo que exigió mano de obra calificada para las actividades productivas que se intensificaron en el periodo de auge económico que impulsó el gobierno del general Porfirio Díaz, representando un espacio de capacitación para el trabajo más que de generadora de cambios en la sociedad.

La estratificación social que promueve el sistema educativo durante el gobierno porfirista establece un modelo de enseñanza secundaria especial como una alternativa de formación para los jóvenes de los estratos económicos bajos que no podían solventar los gastos de una carrera

Aunque los esfuerzos de las autoridades de gobierno hayan sido muy intensos en materia educativa y permearan las ideas de personajes visionarios, la realidad es que fue un proyecto educativo con una visión de lo que debía ser la educación popular, pero elaborado por la clase económicamente dominante.

El proyecto educativo porfirista fue muy interesante porque de alguna manera representaba lo nunca antes visto, lo nuevo, lo inédito; pero finalmente era lo que la oligarquía chihuahuense decía que el pueblo necesitaba. Cuando los grupos revolucionarios entran a escena es cuando finalmente se escucharían los planteamientos de las propias masas populares acerca de sus demandas más sentidas e ignoradas por el anterior régimen.

## Referencias

- Aboites, L. (1994). *Breve historia de Chihuahua*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- AHM Reglamento del 9 de octubre de 1833. (s.f.). Reglamento de la Escuela Normal Lancasteriana del gobernador Isidro Madero. Chihuahua.
- AHU, Ley del 7 de abril de 1905. (s.f.). Ley de Enseñanza Secundaria Especial del Gobernador Enrique C. Creel. Chihuahua.
- Almada, F. (1968). *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses* (2a ed.). Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- González Flores, E. (1999). *Las constituciones de Chihuahua*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Hernández Orozco, G. (2010). *La educación en la ciudad de Chihuahua: 1920-1954*. En J. Vargas Valdés, Chihuahua horizontes de su historia y su cultura (Vol. II, págs. 122-139). México, DF: Grupo Editorial Milenio.
- Hernández Orozco, G., Pérez Piñón, F., & Evangelista Márquez, J. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Irigoyen, U. (2001). *Miguel Ahumada, gobernante educador*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Larios Guzmán, M. (2009). *Historia de la educación preescolar en Chihuahua 1885-1940*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua / Asociación Universitaria Comunicación y Cultura.
- Trujillo Holguín, J. (2014). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*. Chihuahua: Escuela Normal Superior de Chihuahua. Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Doble Hélice Ediciones.
- Zorrilla, M. (2004). *La educación secundaria en México: al filo de la reforma*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1), 1-22.

# Condiciones laborales de docentes de educación primaria

**RICARDO FUENTES REZA**

**SALVADOR RUIZ LÓPEZ**

**CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA**

Centro de Investigación y Docencia  
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

## Resumen

Se presenta información cuantitativa sobre las percepciones que tienen los docentes de educación primaria de escuelas federalizadas y estatales de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, Estado de Chihuahua, México, sobre su situación laboral en el contexto de la RIEB.

En esta parte del estudio se aprecia una tendencia sobre el aumento de trabajo de los docentes en sus diferentes funciones derivado de la implementación de la RIEB además de que sus condiciones laborales no se modificaron; también se aprecia una tendencia positiva sobre su satisfacción laboral y sobre su propia valoración de la función que desempeñan.

**Palabras clave:** Percepción, profesores, educación primaria, condiciones de trabajo, reforma curricular

## Introducción

Las condiciones laborales son los términos con los cuales se conviene realizar un trabajo determinado entre el empleador y el empleado. Esto se da a partir de un trabajo que amerita la contratación de personas, regularmente en un espacio físico concreto y que se mide en unidades de tiempo determinado o por unidades de producción. Este convenio puntualiza una relación específica entre quien contrata la fuerza de trabajo y el que la vende, que es el trabajador o empleado quien porta potencialmente algo que pondrá en acción en esa unidad de tiempo determinada realizando una o varias tareas indispensables para lograr la meta laboral.

Esas múltiples regulaciones que establece el empleador y acepta el empleado/a determinan las condiciones laborales de éste/a. Es decir, por medio de las regula-



ciones del trabajo, se delimita, contiene y condiciona lo que se precisa hacer; esto da lugar a la definición de los derechos y obligaciones de las partes que componen esta relación.

Dichas regulaciones se cruzan con la existencia humana del trabajador y se gestan respuestas específicas y diversas de parte de él o ella, en el contexto en que se desempeña, de lo cual se deriva una multiplicidad de matices a la hora de concretar la encomienda laboral.

Para el caso de los docentes de escuelas públicas de educación primaria, federalizadas y estatales, también tienen determinadas condiciones laborales y cumplen las características arriba señaladas. Ese marco normativo laboral lo constituye la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123, de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2014) donde se consignan los derechos y obligaciones de estos trabajadores.

El trabajo docente en sus diferentes funciones está regulado además por reglamentos y normas específicas, entre ellos el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (1946) además de los reglamentos para el funcionamiento de las escuelas, los diversos Acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación y demás disposiciones, lo cual determina un perfil de condiciones laborales explícitas, pero hay otras que están implícitas que se urden discretamente de tal forma que a veces también resulta difícil establecer los límites de unas y otras.

En el contexto de la RIEB que corresponde a una reforma curricular, se integran nuevas regulaciones como las que se derivan de los estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión que determinan algunas condiciones laborales ya existentes y generan otras nuevas. Así encontramos que “las reformas educativas de los últimos años, [...], han traído nuevas exigencias profesionales para los docentes, sin la necesaria adecuación de las condiciones de trabajo” (Oliveira, Goncalves, Melo, 2004, p. 188).

De hecho, la RIEB deja de lado en términos generales el asunto de las condiciones laborales de los docentes en sus diferentes funciones dando por supuesto que ellos asumirán en forma automática las nuevas exigencias curriculares, aun cuando modifiquen algunas de sus condiciones laborales preexistentes.

De esta forma,

Esos cambios también han implicado un aumento del tiempo dedicado por el profesor para atender a estudiantes y padres, además de las reuniones con colegas para la planificación y evaluación del trabajo. Tales cambios repercuten directamente sobre la organización del trabajo escolar, pues exhiben más tiempo de labor del maestro, mismo que, si no es asumido objetivamente en su jornada, acaba traducéndose en la intensificación laboral, que le obliga a responder a un número mayor de exigencias en menos tiempo (Oliveira, Goncalves, Melo, 2004:189).

Es precisamente hasta diciembre de 2012 en que se realiza una profunda reforma laboral y administrativa que entre otras



cosas incluye aspectos que no contempló la reforma curricular denominada RIEB que se implementa desde 2004 en preescolar, 2006 en secundaria y en 2009 en educación primaria. Sin embargo, la presente investigación se realiza antes de la reforma laboral y administrativa de diciembre de 2012 y revisa entonces este ángulo donde se realiza esta reforma curricular donde quedó invisible el tema de las condiciones laborales de los docentes del nivel básico (Fuentes, 2010).

Por lo cual no se consideran las nuevas circunstancias que se derivan de la reforma laboral y administrativa de diciembre de 2012, que sin duda representa una nueva reformulación de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación que trastoca situaciones y prácticas que se venían realizando por lo menos desde cinco décadas atrás en nuestro país.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia denominada “La educación primaria; dinámica institucional y reforma educativa” que se lleva a cabo en las escuelas primarias federalizadas y estatales de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez.

El objeto de estudio fue abordado desde la interrogante ¿cuáles son las percepciones que tienen los docentes de educación primaria en sus diferentes funciones educativas con relación a su situación laboral en el contexto de la RIEB?

Conocer lo que está pasando con las y los profesores en el nivel de educación primaria que atienden poco más del 60% del servicio educativo del estado de Chihuahua con relación a su situación laboral

en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), fue el propósito de este esfuerzo investigativo. A partir de identificar rasgos del perfil demográfico de los docentes, directores, asesores técnico pedagógicos, supervisores y jefes de sector, además de describir algunas características de sus funciones, así como puntualizar ciertos elementos de su carrera docente en el nivel y analizar las percepciones que ellos tienen sobre su condición laboral.

## Método

Se trata de una investigación con un alcance descriptivo de enfoque cuantitativo en el que se utilizó el método de la encuesta.

Para ello se diseñaron, pilotearon y aplicaron cuestionarios docentes, directores, ATP, supervisión y también a alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria. Los cuestionarios se pilotearon bajo el test-retest con una diferencia de 15 días y se sometieron al proceso de confiabilidad con la aplicación de la “r” de Pearson para ítems de opción múltiple y Alpha de Cronbach para las escalas que se utilizaron; así, se obtuvieron índices de correlación de 0.81 en “r” de Pearson y 0.78 para Alpha de Cronbach.

La aplicación de los cuestionarios fue simultánea y en condiciones similares en un lapso de dos semanas. El procesamiento y análisis estadístico de los datos se llevó a cabo con el apoyo del programa computarizado SPSS. De forma simultánea a todo este proceso, se llevó a cabo una parte del trabajo etnográfico en ocho escuelas primarias federalizadas estatales y posterior-



mente en 45 nuevas escuelas para penetrar con mayor profundidad la realidad en estudio y avanzar en la fase cualitativa de la investigación, cuyo análisis iniciará después de concluir la fase cuantitativa del estudio.

Se consultaron 1,112 docentes frente a grupo, a la vez 169 directores/as de escuelas primarias, 106 auxiliares técnico pedagógicos (ATP) y 69 supervisores escolares de un universo de 9,747 docentes con alguno de estos roles, los cuales laboran en las escuelas primarias públicas -federales y estatales- de los municipios de Juárez, Chihuahua y Ahumada; es decir, en esta investigación se consultaron en total 1,456 profesores y profesoras que realizan alguna de estas funciones y 1,467 alumnos de quinto y sexto grado.

Los municipios de Juárez y Chihuahua tienen la peculiaridad de ser los más den-

so en población del estado de Chihuahua, México, ya que concentran el 63.5% de sus ciudadanos (INEGI 2010), asunto que fue tomado en cuenta para su selección y de ahí obtener las muestras representativas de docentes, directores, ATP y supervisores o inspectores, de acuerdo a la factibilidad de recursos financieros y humanos de la investigación emprendida.

De esta cantidad de actores consultados, los que contestaron su origen estatal por su función son 525 docentes (el 47.7%), 54 directores (el 31.6%), 6 ATP que representa el 5.7% y 13 inspectores que corresponde al 18.8%; en cambio los federalizados son: 575 docentes (el 51.8%), 115 directores (el 68%), 94 ATP que representan el 88.7% y 53 supervisores escolares equivalente al 76.8% como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Actores consultados distribuidos por función y origen laboral**

	Docentes		Directivos		ATPs		Supervisores		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Estatales	525	47.7	54	31.6	6	5.7	13	18.8	598	41.1
Federales	575	51.8	115	68.0	94	88.7	53	76.8	837	57.5
N.C.	12	1.1	0	0.0	6	5.7	3	4.3	21	1.44
Total	1112	100	169	99.6	106	100	69	99.9	1456	100

## Resultados

### Algunas percepciones sobre su condición laboral

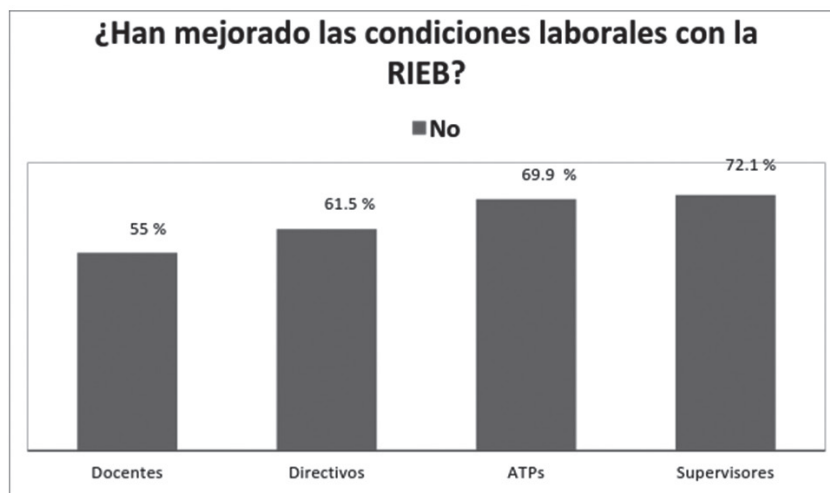
El 55% de los docentes frente a grupo declararon estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo ante la afirmación de si “las condiciones laborales han mejorado a partir de la implementación de la RIEB”. El 24.7% se coloca en posición neutral y

sólo el 15.7% estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación.

Este ítem, como se muestra en la Gráfica 1, también fue planteada a los directores y sus respuestas se orientaron en un 61.6% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 22.5% quedó en posición neutral mientras que el 13.1%, estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo.







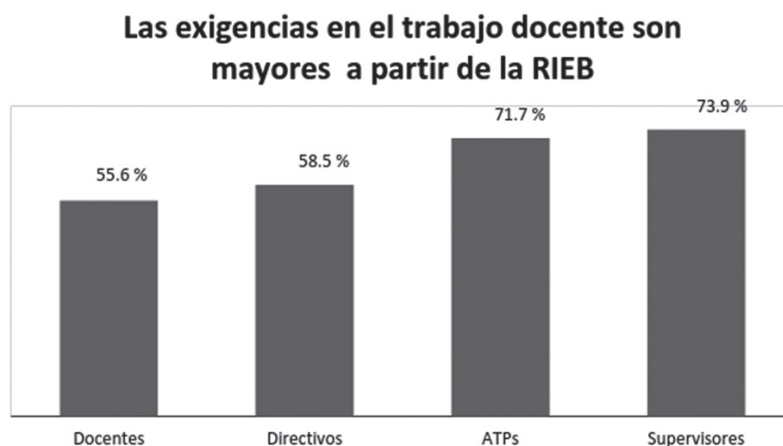
Gráfica 1. No han mejorado las condiciones laborales con la RIEB

Los asesores técnico pedagógicos en un 69.9% también están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con la afirmación de que las condiciones laborales de los docentes han mejorado a partir de la implementación de la RIEB; a la vez solo 2 casos estuvieron de acuerdo con dicha aseveración.

Y el porcentaje en sentido negativo se incrementa aún más ante la percepción de los supervisión, inspector o jefe de sector ya que el 72.1% consideraron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que “las condiciones laborales han mejorado a partir de la implementación de la RIEB”.

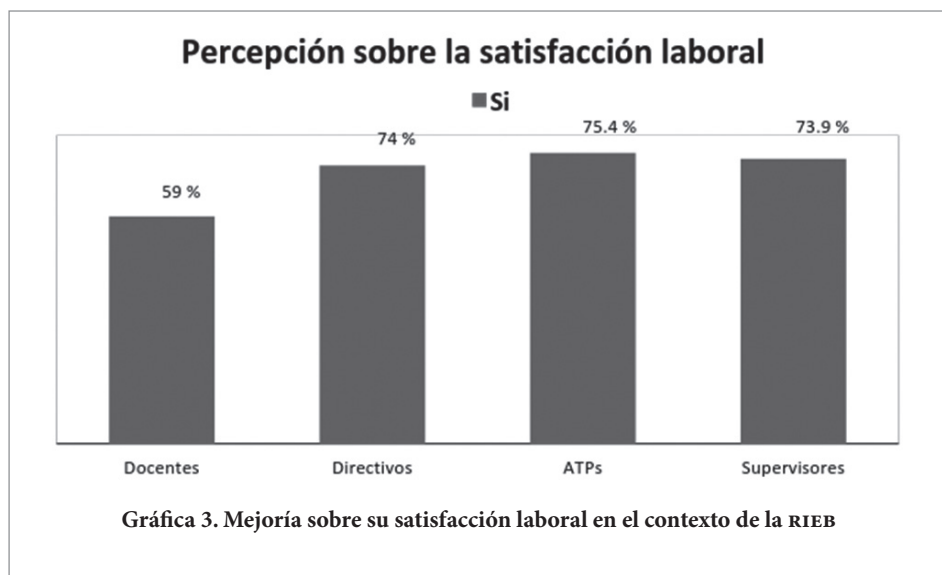
En cierta modo, la información anterior se confirma en las respuestas otorgadas por los consultados a la pregunta: ¿Las exigencias en el

trabajo docente son mayores a partir de la implementación de la RIEB?, ya que un 55.6% de los docentes contestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo; de igual forma los directores lo indicaron en ese mismo sentido en un 58.5%; y lo reiteraron de forma más contundente los asesores técnico pedagógicos con un 71.7%, al igual que los supervisores con un 73.9%, tal cual se muestra en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Exigencias mayores a los docentes, a partir de la RIEB





A la percepción en sentido negativo de los actores consultados sobre la mejoría de las condiciones laborales y la percepción de que existen mayores exigencias laborales ante la RIEB, se le adiciona la percepción positiva sobre su satisfacción laboral ilustrada en la Gráfica 3.

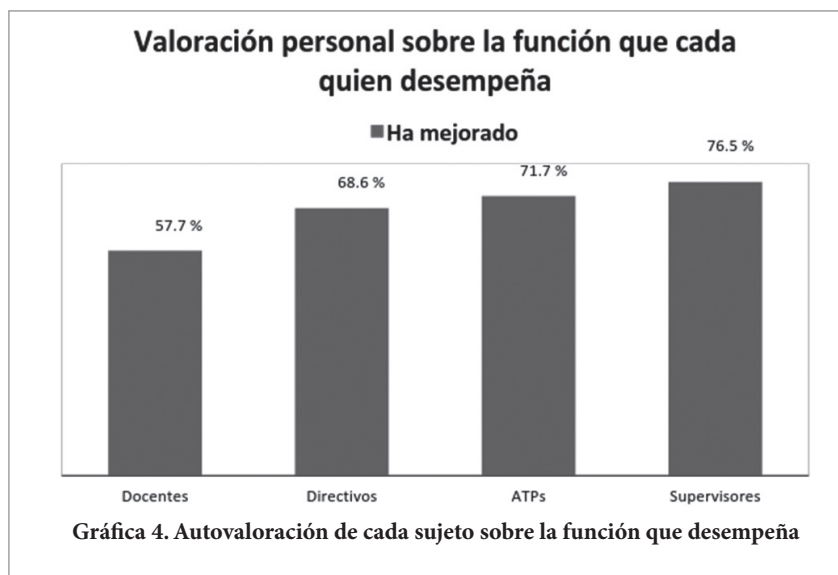
Así, sobre la percepción que guardan en relación a la satisfacción laboral en el contexto de la RIEB, el 59% de los docentes frente a grupo de los dos municipios más poblados del estado de Chihuahua además del de Ahumada, consideró que su satisfacción laboral ha mejorado notablemente o simplemente ha mejorado, el 24.1% considera que sigue igual y solo el 10.4% de los casos afirman que ha empeorado de forma notoria o simplemente empeorado.

En el caso de los directores, el 74% afirman que su satisfacción laboral ha mejorado notablemente o simplemente ha mejorado; además, el 75.4% de ATP también lo refieren en este sentido, y de los supervisores, inspectores o jefes de sector, el 75% tienen la misma percepción.

El análisis de las respuestas a estos tres ítems nos refleja que por un lado, la percepción mayoritaria se orienta a que las condiciones laborales no han mejorado en el contexto de la RIEB y que en cambio, las exigencias sobre su labor sí han aumentado, pero su percepción sobre la satisfacción laboral que viven en este contexto ha mejorado notablemente o simplemente ha mejorado; esto puede ser posible por el hecho de que, si no mejoraron las condiciones laborales, no implica que hayan sido malas, es decir, pueden ser buenas de origen y seguir igual, aunque no hayan mejorado más.

Otro ítem que fue aplicado a cada uno de los consultados y que se enfocó hacia su valoración personal sobre la función que cada quien desempeña, el 57.7% de los docentes frente a grupo afirman que han mejorado notoriamente o simplemente mejorado, es decir, expresan una valoración favorable de su función; así también, el 68.6% de los directores lo afirman en este mismo sentido en tanto el 71.7% de los ATP respondieron de forma semejante, y el 76.5%





de los supervisores, inspectores o jefes de sector también asumen ésta tendencia.

Como se observa en la Gráfica 4, en las cuatro diferentes funciones las respuestas fueron en ascenso porcentualmente hablando a favor de una valoración personal positiva sobre su función.

Los docentes en un 57.7%, los directores en un 68.6%, los ATP en un 71.7% y los supervisores en un 76.5% valoran que la función que desempeñan ha mejorado o mejorado notoriamente en el contexto de la RIEB, resultado que corresponde con la percepción que tienen de su satisfacción laboral que también se presenta aproximadamente con esa tendencia en el mismo orden: 59%, 74%, 75.4% y 73.9%

El reconocer en sentido mayoritariamente positivo que las condiciones laborales no han mejorado con la implementación de la RIEB, no impide que ellos hagan una valoración positiva del desempeño de su función, que implica el auto reconocimiento de su esfuerzo con buenos resultados.

En este sentido, el hecho de que no hayan mejorado sus condiciones laborales no implica que hayan empeorado. Tener más trabajo no necesariamente se traduce en insatisfacción puesto que por la naturaleza novedosa del mismo puede significarles un reto, y al enfrentarle positivamente, puede traducirse en mayor satisfacción como se muestra en este análisis.

## Conclusiones

Estos resultados nos indican que los docentes de educación primaria, tanto federalizados como estatales de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, en el contexto de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica perciben que las exigencias laborales y profesionales realmente han aumentado, y que a pesar de ello, las condiciones laborales que tenían antes de esta reforma siguen sin cambio hacia un mejor estadio.

A la vez, en sus funciones de docente frente a grupo, director/a de escuela, de asesoría técnico pedagógica, de supervisor/a,



inspector/a o jefe/a de sector, coinciden en expresar que su percepción sobre su satisfacción laboral es positiva además de que su propia valoración sobre su desempeño laboral también es positiva.

Estos elementos derivados del análisis de los datos empíricos nos presentan algunos efectos positivos de la implementación de la reforma en cuestión en las percepciones de los consultados; se aprecia que los niveles de resistencia a la misma son reducidos y que es una mayoría la que ha asumido la propuesta lo cual a la vez que es un balance positivo propicia condiciones apropiadas para su consecución; esto es un dato importante que arroja la presente investigación; si hay satisfacción laboral positiva en seis o siete de cada diez de los consultados y a la vez hay una valoración positiva de su función que desempeñan esos seis o siete de cada diez, es indicativo de un avance consistente a cuatro años de la implementación de la RIEB, que fue cuando se recogió la información. Habrá que revisar si esto mismo lo perciben los alumnos y los padres de familia, asunto de otra investigación.

## Referencias

- Fuentes Reza, R. (2010). *Las condiciones laborales y profesionales de los docentes de las escuelas secundarias*. Tesis para obtención de grado de Maestría en Educación. Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua, México.
- INEGI, 2010. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado el 5 de mayo de 2013 en: <http://www.inegi.org.mx>
- Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional (DOF: 02042014).
- Oliveira D., Goncalves G., Melo S. (2004). *Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores*. Revista Mexicana de Investigación Educativa COMIE, 020, 188. Consultado el 22 de octubre de 2010 en [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)
- Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (1946).

## Agradecimientos

A las autoridades educativas de los dos subsistemas de educación primaria del Estado de Chihuahua por su respaldo y autorización para el trabajo de campo, a los profesores y profesoras que participaron como informantes por su valiosa colaboración, a los estudiantes de los grupos de maestría del Centro de Investigación y Docencia de Ahumada, Chihuahua y Juárez Generación 18 y 20 en calidad de colaboradores de la investigación y al Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación por su visión estratégica y concreción de su programa de trabajo.



# La práctica pedagógica de la matemática: el caso de profesores exitosos en Educación Secundaria

**RAMÓN LEONARDO HERNÁNDEZ COLLAZO**

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

## Resumen

Se presentan los resultados de la fase exploratoria de una investigación enfocada a identificar factores asociados al rendimiento académico en matemáticas en el estado de Chihuahua. En el estudio se determinan las características de la práctica pedagógica de profesores de matemáticas de las distintas modalidades de secundaria considerados como *exitosos* en la ciudad de Chihuahua. Esta investigación es de corte cualitativo y se buscó identificar factores críticos de la práctica docente, caracterizándola desde las acciones descritas y evidenciadas desde la propia práctica de los sujetos y sus visiones, así como de las fuentes materiales y testimoniales revisadas. El análisis de la información siguió un procedimiento inductivo con sustento en la *teoría fundamentada*, donde la práctica instruccional exitosa surge de la propia evidencia empírica (prácti-

ca instalada) y no de la configuración de la teoría existente. Los sujetos de estudio fueron docentes de matemáticas reconocidos socialmente por su desempeño profesional. Se identifican componentes relevantes de la práctica pedagógica de la matemática, factores como las formas de gestión en el aula, estrategias instruccionales efectivas, formas de evaluación, secuencias didácticas y hasta imaginarios de buena práctica en matemáticas. Las lecciones permiten ubicar modelos típicos y excepcionales de enseñanza, así como de organización y gestión de la clase que proponen los docentes. Al mismo tiempo se reconocen los dilemas que enfrentan los profesores al tratar de responder, por un lado, a las demandas de las reformas curriculares y por otro, esconder las rutinas y tradiciones que todavía utilizan y les resultan efectivas.

**Palabras clave:** Práctica docente, enseñanza de las matemáticas, educación básica.



## Introducción

En este reporte se presentan los resultados de la fase exploratoria de un proyecto más amplio cuyo propósito es identificar factores asociados al rendimiento académico en matemáticas en el estado de Chihuahua.

Se definen las características de la práctica pedagógica de profesores de matemáticas de las distintas modalidades de secundaria (General, Técnica y Telesecundaria) considerados como exitosos en la región en estudio. La evidencia solo representa una muestra de las particularidades y condiciones que en la cotidianidad enfrentan estos profesionales y que la práctica docente de la matemática no solo se deriva de la formación o capacitación profesional, sino que se construye y reconfigura en el trabajo diario, en las acciones y reacciones que el contexto les impone y es en la propia experiencia o práctica que se instala y ejerce en el aula donde se pueden descubrir y recuperar los modelos, los haceres, las rutinas y los procedimientos que conforman su desempeño profesional. Se identifican factores críticos de *buena práctica* en matemáticas, la práctica pedagógica se revisa tratando de dilucidar la teoría instalada en las aulas desde la perspectiva y lógica de los propios profesores y de sus estudiantes. Las lecciones permiten ubicar modelos típicos y excepcionales de enseñanza y de organización y gestión de la clase que proponen los docentes.

Estos resultados iniciales sirven de insumo para la parte correlacional y explicativa del proyecto más amplio que se encuentra actualmente en ejecución.

## Planteamiento del problema

El proceso exploratorio del estudio responde a la necesidad de contar con mayor información respecto a la dimensión del nivel de aula –*donde se incluye al profesor*– y los factores asociados al rendimiento, objeto de estudio que aun cuando ha sido estudiado a nivel empírico, sus aportes se focalizan al nivel de educación primaria y las variables que se reconocen con asociaciones significativas, se orientan en aspectos sociodemográficos del docente y/o en características del grupo clase, sin profundizar en aspectos esenciales y más cualitativos de la práctica pedagógica de la matemática instalada y desarrollada en el aula. En México, el estudio de los efectos del profesor en el rendimiento se ha centrado en variables asociadas al perfil del profesor (Experiencia, ausencia/presencia, número de grados atendidos y días de trabajo) y no en elementos inherentes a su práctica pedagógica o en su habilidad instruccional (Carvallo, 2005).

## Objetivos

- Identificar las características de la práctica pedagógica de profesores de matemáticas considerados como exitosos en el nivel de educación secundaria.
- Descubrir componentes y modelos de buena práctica pedagógica de la matemática en educación secundaria.

## Metodología

La investigación es de naturaleza cualitativa, buscando de manera inductiva un acercamiento al objeto de estudio. Se busca descubrir o generar desde un contexto



delimitado y real aquellos factores y características que explican el fenómeno de la práctica instruccional efectiva.

La Teoría fundamentada o *Grounded theory* que proponen Glaser y Strauss (1967) sirve de sustento para tratar de identificar y comprender, desde los propios datos y a partir de un procedimiento inductivo, la teoría instalada en la realidad. La teoría fundada o también llamada “emergente” (Loera, Cazares, Hernández, y Hernández, 2005), se constituye en una metodología general para desarrollar teoría que está basada en datos que son sistemáticamente recogidos y analizados (Strauss y Corbin, 1994) es decir, descubrir la teoría que emerge desde los datos.

La elección de los docentes de matemáticas considerados como exitosos (3 profesores: uno por cada modalidad de secundaria) se basó en criterios de reconocimiento profesional hacia su trabajo y de los resultados de aprovechamiento obtenido con sus estudiantes, además se tomaron en cuenta las recomendaciones de autoridades del nivel de educación secundaria en el estado de Chihuahua, así como de las propuestas de expertos en la enseñanza de la matemática y de los supervisores escolares en la región.

Para recolectar la información se emplearon técnicas como la entrevista semiestructurada (Colás y Buendía, 1998) cuestionarios, el diario de clase y el portafolio pedagógico de matemáticas (Loera, Cazares, Hernández, y Hernández, 2005). La información se revisó mediante la estrategia de identificación de unidades conversacionales (Ruíz del Cerro, 2003), también

se desarrolló el análisis matricial (Miles y Huberman, 1994) donde los datos se organizaron por categorías, subcategorías e informantes, con ello se logró una distribución y despliegue que permitió una lectura y análisis comparativo de la misma. Por otra parte se utilizó el programa *Qualrus* para organizar y comparar diferentes fuentes, permitiendo identificar patrones recurrentes y atipicidades de y desde los datos.

## Resultados

Los resultados se derivan de los aspectos que emergen del análisis de los datos, cada categoría de análisis se desarrolla en dos sentidos, desde el ámbito de cada modalidad de secundaria seleccionada y/o de manera general, y formulando conclusiones y/o posibles hipótesis derivadas de la información.

### La organización del grupo

La estrategia de organización más recurrente en los casos analizados es la *distribución de los estudiantes en equipos*. Tanto docentes, estudiantes y expertos ubican esta forma de organización como la más pertinente para desarrollar la lección de matemáticas, reconocen en el trabajo por equipo una estrategia que permite intercambiar ideas, puntos de vista y hasta formas diversas de resolución de problemas matemáticos. Profesores y expertos en matemáticas señalan que al trabajar en equipos o en grupos, responden a la normativa que les marcan los planes y programas de la asignatura de matemáticas. La organización donde los alumnos se ubican individualmente en filas o la tradicional organización grupal, es otra estrategia muy utilizada por los profesores,





aunque menos reconocida en su discurso, es recurrente en la evidencia observada en la investigación (portafolios, diarios, cuestionarios y entrevistas) y en los comentarios de los diferentes informantes.

En el caso de la escuela secundaria técnica, la organización del grupo se establece dependiendo de la naturaleza del contenido a desarrollar en clase, cuando se trata de algo simple o de fácil comprensión para los alumnos, el docente propone el trabajo por equipos. En el caso de una clase donde se trabaja un contenido complejo, la lección se desarrolla a partir de la explicación o introducción del mismo por parte del profesor, mientras los estudiantes de manera grupal se ubican en filas y sentados individualmente. En telesecundaria la organización del grupo se presenta generalmente de forma individual o en binas cuando se trata de trabajar alguna actividad del libro o ejercicio en el cuaderno; cuando se trata de un contenido complejo y no se logra desarrollar las actividades en equipo, el docente explica a todo el grupo. En secundaria general se organiza usualmente en equipos.

### **Formas de evaluación**

Se identifican acciones de evaluación en el desarrollo de la lección y en momentos formales de evaluación. Estrategias como la revisión de tareas al inicio o antes de comenzar la clase, la retroalimentación mediante correcciones, revisión de ejercicios, sugerencias de procedimientos de resolución de problemas u operaciones, el cuestionamiento o la solicitud de argumentación ante la presentación de resultados o en la puesta en común de productos, así como aquellas acciones de comprobación o de

mostración de lo aprendido, son ejemplos de maniobras de evaluación o de monitoreo del progreso que desarrollan los profesores. Mientras que la consideración de criterios diversos como el examen, los portafolios de evidencias de trabajo, los trabajos y los niveles de participación y desempeño, se establecen como indicadores para la calificación final o parcial de los estudiantes en la clase de matemáticas.

### **Formas de introducir contenidos**

Dentro de las formas de enseñanza que más suelen utilizar los profesores se ubica la tradicionalmente conocida explicación del contenido o procedimiento matemático. En diferentes momentos de la secuencia didáctica de enseñanza y con características diferentes en su contenido y atributos según la modalidad de secundaria, la estrategia de introducir explicando el contenido se advierte como una manera recurrente de enseñar. Se emplea cuando los contenidos de matemáticas resultan complejos o requieren de algún referente o conocimiento previo de los estudiantes. La explicación generalmente se da de manera frontal ante el grupo de estudiantes, quienes se ubican de manera individual para facilitar que pongan atención, solo en secundaria general se organizan siempre en equipos, pero la explicación se da a todo el grupo.

Para desarrollar sus explicaciones los profesores se apoyan en ejemplos que ilustran el contenido trabajado, parten de graduar el conocimiento de lo más fácil a lo más difícil, otros emplean material concreto o alternan dibujos en su explicación para facilitar el aprendizaje. De manera especial cuando se trata de procesos de resolución



de problemas o el manejo de fórmulas complejas, los profesores destinan buena parte de su explicación a detallar por pasos la estrategia de resolución.

Otra estrategia de introducción de contenidos es el uso de monitores que apoyan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los profesores seleccionan a estudiantes para que en el momento de desarrollar ejercicios o actividades, colaboren con los compañeros que no logran completar las tareas o que no comprenden el contenido.

Otra alternativa es dedicar un espacio para hacer un repaso, recordar temas revisados en una secuencia de clase o al final de un bloque temático, de esta manera retroalimentan conceptos o procedimientos y reafirman el aprendizaje de los estudiantes, además de prepararlos para completar el examen oficial, institucionalizado en la evaluación escolar de los tres casos analizados. Los profesores de telesecundaria y de secundaria general promueven una especie de competencia entre los estudiantes cuando resuelven problemas o realizan ejercicios, se reconoce a quien termina primero un trabajo o al que lo hace o resuelve de mejor manera. Los profesores de secundaria general y de secundaria técnica desarrollan actividades previas ante contenidos difíciles o que requieren conocimientos previos de los estudiantes.

### **Uso de material didáctico**

Los materiales didácticos que más se evidencian en la práctica instruccional de la matemática son aquellos de tipo audiovisual, como el uso de la televisión, el proyector digital y los programas de compu-

tadora. Material concreto como recortes, objetos, formas geométricas y carteles también son utilizados, particularmente en el caso de secundaria general. Este material usualmente lo emplean los estudiantes para actividades que requieren la construcción individual o en equipo al abordar algún contenido o cuando se necesita manipular materiales para favorecer la comprensión del conocimiento matemático. Los profesores también lo utilizan para introducir un contenido matemático. En suma, el material instruccional es útil para confirmar y reafirmar contenidos revisados durante la clase.

### **Imaginario de buena práctica pedagógica**

En la visión de buena práctica pedagógica, una característica recurrente entre los profesores es el hecho de conocer al alumno, tener información no solo de su nivel de desempeño, sino hasta cuestiones personales, virtudes y defectos, eso les permite contar con herramientas para comprenderlos, ubicar necesidades de aprendizaje y apoyarlos en consecuencia. Ese conocimiento viene acompañado por otro aspecto: la generación de un ambiente de confianza en los estudiantes, la búsqueda de una relación de amistad más que un simple intercambio de docente a alumno, fortalece la comunicación y la confianza.

Otro aspecto que destaca en los profesores es la preocupación porque los estudiantes aprendan, particularmente en la modalidad de secundaria técnica y telesecundaria, por ejemplo, saber que comprendieron al explicar algún contenido y no pasar a otro tema sin antes estar seguros de



que todos lograron el conocimiento. Hay profesores con iniciativa, que demuestren creatividad en las actividades y estrategias, con ello propician el interés y la motivación de los estudiantes (telesecundaria y secundaria técnica). En secundaria general resulta importante una práctica docente con sentido común, donde se pueda actuar eficazmente según la situación o el contexto que se presente.

Para los expertos en esta materia, un buen profesor de matemáticas debe proponer actividades prácticas, funcionales para la vida cotidiana, debe cumplir un rol de facilitador del aprendizaje, no tanto informar sino que debe propiciar en los estudiantes la construcción de conocimiento. Además de tener un amplio conocimiento sobre la materia y la metodología, estar abierto al aprendizaje y ser un ejemplo a seguir. Desde la perspectiva de los estudiantes, el mejor profesor de matemáticas es aquel que explica más y de diferentes formas, que introduce contenidos o procedimientos a detalle, que se preocupa por el aprendizaje y atiende a los que no entienden, que incluso explica al inicio de clase o antes de que los estudiantes traten de acercarse o descubrir por si mismos el contenido. Es un docente que propicia la participación individual, de equipo y de manera grupal, particularmente pasa al frente o al pizarrón a los estudiantes. El buen profesor hace sus lecciones dinámicas, interesantes y entretenidas, proponiendo actividades diversas, creativas y no monótonas.

### Conclusiones

Profundizar en algunos componentes de la práctica pedagógica que desarrollan

profesores exitosos en matemáticas ha sido uno de los propósitos del estudio. La evidencia empírica, las percepciones y los testimonios encontrados permiten delinear algunos modelos o patrones de desempeño docente que parecen iluminar ciertos factores de la práctica pedagógica, los cuales sin ser extraordinarios pueden hacer la diferencia en procesos concretos de enseñanza y de aprendizaje de la matemática en la escuela secundaria mexicana.

- Se confirma la idea de que la práctica docente es un objeto de estudio relevante que hay que abordar si se desea comprender la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje y si se busca profundizar en los factores causales del rendimiento académico de los estudiantes.
- En una práctica pedagógica exitosa en matemáticas confluyen componentes no solo provenientes de la formación de los profesores, sino que en la cotidianidad del aula se amalgaman la experiencia efectiva, el conocimiento matemático y la pericia o tacto para resolver eficazmente las situaciones docentes.
- Los profesores continúan utilizando con buenos resultados situaciones que podrían catalogarse como “tradicionales” o que no encajan en los nuevos enfoques pedagógicos de la matemática. La explicación frontal del contenido o procedimiento matemático, el uso de estudiantes monitores y la promoción de competencias y estímulos entre los alumnos son algunas de estas acciones que continúan vigentes en las prácticas exitosas.
- La explicación del contenido o la instrucción a detalle de algún procedimien-



to matemático sigue siendo la estrategia más efectiva para promover el aprendizaje en matemáticas. La explicación frontal a los alumnos como estrategia de abordaje se ubica con mejores resultados cuando se introducen contenidos matemáticos nuevos o complejos.

- Variables como la organización pertinente del grupo, diversas formas de evaluación y retroalimentación del aprendizaje, el repaso y la demostración de contenidos, así como estrategias eficaces de enseñanza y resolución de problemas resultan efectivas cuando se proponen en el momento idóneo, con la maniobra adecuada y cuando se tiene claro el propósito de su aplicación. El docente exitoso sabe cuándo actuar, cómo hacerlo y lo más importante reconoce por qué intervenir de determinada manera. La práctica pedagógica por tanto, se traduce en una intervención racionalizada y con sentido del efecto que produce, no se improvisa sino que se actúa de acuerdo a la circunstancia y a la experiencia efectiva.
- Existen componentes de la práctica exitosa en matemáticas que pudieran parecer acciones recurrentes entre los profesores, lo que otorga valor agregado es el momento en el que se propone durante la secuencia didáctica y el propósito con el que se ejecuta.
- El estudio aun cuando devela situaciones concretas del trabajo en el aula, se enfoca en la práctica de profesores con buen desempeño en matemáticas; una tarea pendiente en investigación sería contrastar con prácticas docentes de

profesores con desempeño promedio y bajo, además de profundizar en la enseñanza de contenidos matemáticos específicos del nivel de secundaria. Por otra parte sería conveniente indagar acerca de la posible interacción de factores de la práctica docente de los profesores, de la escuela y de los estudiantes y su asociación con el rendimiento académico.

Los profesores exhiben prácticas que recuperan los nuevos planteamientos, buscan seguir la normatividad, no obstante, mantienen aquellos aspectos que les ofrecen resultados, lo cual no significa que se deba dejar de lado los actuales enfoques y postulados de la matemática y de los programas de la asignatura en secundaria. Se conservan rutinas exitosas y se instalan otras en la práctica concreta las cuales dan sentido y lógica al accionar docente.

## Referencias

- Carvalho, M. (2005). *Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países*. REICE, 80-108.
- Colás, M., & Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alafar.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Loera, A., Cazares, O., Hernández, E., & Hernández, R. (2005). *Reporte Nacional Fase 2 Telesecundaria. Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad 2002-2004*. S.F.: Heurística Educativa.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. California. USA: SAGE Publication, Thousand Oaks.
- Ruiz del Cerro, J. (2003). *La investigación cualitativa. Una metodología gráfica de las narraciones procedentes de entrevistas a profundidad*. Encuentros en psicología social, 39-48.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology: An overview*. Thousand Oaks, CA: Sage.



# Enfoque por competencias: la realidad en educación básica

**CARMEN LORENA ARMENDÁRIZ VÁZQUEZ**

Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua

## Resumen

El compromiso y la responsabilidad docente tienen un alcance que no se ha dimensionado en su totalidad cuando se habla de desarrollo integral del alumno que cursa la educación básica, favorecer el desarrollo armónico de todas las facultades del individuo ha adquirido un sentido de corresponsabilidad docente e interinstitucional que debe ser analizado desde el desempeño del docente en los diferentes niveles, unidos por la articulación de la educación básica.

El informe de las actividades realizadas para llegar al presente trabajo tiene su origen en la intención expresa de entender las diferentes actitudes de los docentes que atienden a los alumnos de educación básica en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y especial durante la imple-

mentación del actual plan de estudios y las indicaciones de cada uno de los programas.

Lo anterior, para generar en consecuencia acciones diarias desde la participación personal en las instituciones formadoras de docentes, hasta la definición de acciones precisas en la función directiva de las escuelas que así lo requieran.

Para lo anterior se diseñó una indagación de corte mixto que combina el diseño y la aplicación de instrumentos propios de la investigación cualitativa y cuantitativa como la encuesta, la entrevista cara a cara y el cuestionario. Todo aplicado en la región de Cuauhtémoc, Chihuahua, en diferentes servicios de educación básica de los niveles señalados.

**Palabras clave:** Educación básica, enfoque por competencias, competencias docentes, plan de estudios.

## Introducción

La presente investigación es el resultado de un estudio independiente realizado ex-profeso para la utilización de los datos en la mejora del desempeño personal además de buscar la participación en el 2º Congreso de investigación, una vez que se analizó que uno de los propósitos es crear un espacio de encuentro que promueva el diálogo entre los investigadores de la educación.

De manera inicial se citan los antecedentes normativos que dan origen al actual plan de estudios para redactar posteriormente los pormenores y normas con los cuales un docente frente a grupo enfrenta su día a día cuando pretende implementar el enfoque por competencias indicado.

Se identifica que la principal tarea de este estudio es identificar la forma en la que los docentes de educación básica que laboran en preescolar, primaria, secundaria y educación especial enfrentan las responsabilidades y obligaciones para implementar el plan de estudios 2011 y los lineamientos específicos de los diferentes programas de estudio.

Luego de explicar la utilidad de seleccionar un enfoque mixto como modelo orientador de la rigurosidad metodológica se presentan las categorías de análisis que se convierten en los interesantes hallazgos obtenidos. Para cerrar con la recomendación de crear un modelo de asesoría alternativo.

## El sentido de la educación básica

*El profesor mediocre dice.  
El buen profesor explica.  
El profesor superior demuestra.  
El gran profesor inspira.*

WILLIAM ARTHUR WARD

El estado actual de la educación básica en México tiene múltiples tareas de carácter ético-obligatorio que deben ser atendidas desde el diseño de ambientes áulicos y escolares en función de intentar explícitamente lo que dicta el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en cuanto a "...desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia ...” (2013:1)

En coincidencia con la principal tendencia enunciada constitucionalmente se unen los lineamientos establecidos en la actual Ley General de Educación que otorga con claridad a la autoridad educativa federal, entre otras tareas, la de determinar el plan y los programas de estudio específicos que han de implementarse bajo la orientación del Sistema Nacional de Educación para la educación básica que a partir de la publicación oficial del Acuerdo 592 agrupa en lo que se conoce como Educación básica a la educación preescolar, primaria y secundaria. (Secretaría de educación pública, 2011)

De manera que, en el plan de estudios queda explícitamente publicado que: “es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes



esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes...” (SEP, 2011:29).

De igual forma se exponen con precisión los principios pedagógicos como las condiciones indispensables para la implementación del currículo en cada una de las asignaturas de los diferentes niveles, situación que de ser atendida diariamente permite consolidar la transformación de la práctica docente actual, con la tendencia natural de alcanzar el logro de los aprendizajes esperados y la consecuente mejora de la calidad educativa.

Consecuentemente se encuentra que los programas de estudio para cada asignatura cuentan con los propósitos generales de la educación básica, para continuar con la definición de los propósitos del nivel educativo; además de clarificar lo necesario en cuanto al enfoque didáctico que debe orientar puntualmente el trabajo diario de la materia, situación a la que invariablemente se agrega el papel del docente, el rol del alumno, las modalidades de trabajo, las competencias específicas y la organización de los aprendizajes, incluyendo los ámbitos o ejes dependiendo de la asignatura.

Este mismo documento agrega al final del mismo la guía para el maestro donde se determinan las particularidades del campo de formación al que se inscribe cada asignatura haciendo evidentes las responsabilidades del docente para atender el propósito indicado; las orientaciones para la planificación de las actividades que permiten la construcción del aprendizaje, las modalidades de trabajo sugeridas, el diseño de los ambientes de aprendizaje, el desarrollo de habilidades digitales y las precisiones

pormenorizadas que permiten concretar el proceso de evaluación.

Este conjunto de intenciones muestra la necesidad y el antecedentes de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, estableciendo, que involucran activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación y que el conjunto de acciones a realizar en consecuencia, tienen como base los resultados de las diferentes evaluaciones del logro educativo, así como la de establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos sus grados, niveles y modalidades.

Para cumplir con lo señalado en el considerando que precede al logro de una plena articulación de los programas de estudio correspondientes a los niveles que integran la Educación Básica se hace necesario analizar el desempeño de docentes en cuanto al reto de afrontar las múltiples demandas de la sociedad del conocimiento que les agrupa; en función de reconocer que el hecho de atender los enfoques y las indicaciones técnico-pedagógicas planteados en el Plan de estudios 2011 hace imprescindible la presencia de un actor de la educación que ponga en juego una preparación profesional más allá de lo que se consideró en la currícula de respaldo que le formó; ya que en este momento debe movilizar competencias profesionales no desarrolladas en su formación.

Es por las reflexiones anteriores que este



estudio se centra en identificar:

*La forma en la que los docentes de educación básica que laboran en preescolar, primaria, secundaria y educación especial enfrentan las responsabilidades y obligaciones para implementar el plan de estudios 2011 y los lineamientos específicos de los diferentes programas de estudio.*

Del planteamiento anterior surgen las siguientes interrogantes orientadoras que permiten clarificar la intención indagatoria y que se expresan de la siguiente forma:

*¿Cuáles son las competencias docentes que movilizan los docentes que laboran en Educación básica?*

*¿Cómo interpretan los docentes de educación básica las implicaciones de aplicar el enfoque por competencias en su trabajo diario?*

*¿Cómo conceptualiza el proceso de planificación el docente de educación básica?*

*¿Qué significado tiene evaluar para aprender en el docente de educación básica?*

*¿Cuál es el apoyo y acompañamiento que fortalece la implementación del actual plan de estudios al docente de educación básica?*

*¿Cuál es la realidad que enfrenta el personal de educación especial en la coordinación de actividades conjuntas con la escuela regular de los diferentes niveles?*

La búsqueda de los desempeños que dan respuesta a estas interrogantes lleva al logro del objetivo general que da sentido al presente estudio, de tal forma que la meta es:

*Analizar los desempeños cotidianos de los docentes de educación básica en la implementación del enfoque por competencias planteado en el Plan de estudios 2011.*

## Metodología

La realización del estudio fundamenta los resultados obtenidos a partir de la utilización de un enfoque mixto que incluye la interpretación sistemática y rigurosa de datos provenientes de la investigación cuantitativa a partir del diseño, piloteo, rediseño y aplicación final de encuestas, a docentes frente a grupo que laboran en la región de Cuauhtémoc con grupos de preescolar, primaria, secundaria y educación especial. Esta primera aplicación básicamente permitió identificar la relación existente entre la edad, formación profesional, nivel en el que se labora y la capacitación recibida, aunado a la disposición en cuanto a la implementación del enfoque por competencias. Se logra lo anterior a partir de capitalizar el principal objetivo de este tipo de investigación que es la utilización de los datos estadísticos obtenidos en la toma de decisiones futura. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003)

Un segundo momento de selección de informantes permite recabar los datos desde una perspectiva cualitativa al solicitar a docentes clave de los diferentes niveles para responder a un cuestionario o entrevista, previamente analizados y/o programados, que permitió identificar las razones individuales de las acciones que a diario se realizan. La principal razón para llevar a cabo esta aplicación es la de reconocer y asimilar que los apartados cualitativos de





una investigación de este tipo “suponen en mayor o menor grado, duración e intensidad, una interacción, diálogo, presencia y contacto con las personas involucradas en los mismos...” (Sandín, 2003:203)

Se conjuntan ambos procesos en un estudio mixto a partir de ubicar coincidentemente los propósitos de este enfoque con lo proyectado para realizar la búsqueda e interpretación de datos, de ahí que Greene, Caracelli y Graham (1989), citados por Creswell, y Plano-Clark (2007), mencionan que la triangulación o búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados sobre un mismo fenómeno es relevante; además de que consideran como un propósito de complementariedad examinar las diferentes facetas de un fenómeno para la aclaración de las conclusiones utilizando diversos métodos de forma secuencial, de manera que los resultados del primer método son para informar el uso del segundo método.

## **Interpretación del reflejo de la actividad docente**

### **Desarrollo efectivo de competencias docentes**

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores de educación básica (Perrenoud, 1996); de ahí que la principales respuestas de los docentes frente a grupo que laboran en educación básica reconocen ampliamente, en cuanto a las competencias que deben desarrollar en mayor o menor medida, que son las indicadas por el autor citado, cuando expresa las nuevas competencias docentes.

Por lo anterior se encuentra que el hecho de organizar y animar situaciones de aprendizaje causa conflicto por considerar que: “la carga diaria de actividades que nos imponen es mucha por lo que las actividades de clase dejan mucho que desear” (ENT22). Agregando además: “los adolescentes que asisten a la secundaria no reaccionan ante ninguna actividad por llamativa que parezca, todo les interesa menos las materias” (ENT13).

De igual forma cuando se habla de gestionar la progresión de los aprendizajes los datos muestran que: “casi todos desconocemos las teorías de las que hablan los que están en las maestrías, en realidad eso solo se estudia, pero no se puede aplicar en el trabajo diario” (CUE12). Son muchas las responsabilidades que las competencias docentes requieren poner en juego, para ello se necesita organizar la propia formación continua, lo que pocos de ellos hacen de manera voluntaria.

El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación.

### **Implicaciones docentes del enfoque por competencias**

Las indicaciones explícitas del actual plan de estudios enuncia una serie de principios pedagógicos que de manera inicial dan al docente frente a grupo las pautas orientadoras de carácter filosófico que le permiten garantizar en mayor medida el



logro educativo de sus alumnos, sin embargo, cuando este apartado se revisa con cuidado se encuentran particularidades que complican la práctica docente diaria al diversificar ampliamente la serie de consideraciones que deben ser tomadas en cuenta de manera cotidiana (SEP, 2011).

Esto lleva a identificar que eso de centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje es: “prácticamente imposible, ya que los grupos con los que se trabaja son completamente heterogéneos y numerosos con los que no se puede atender las particularidades de cada uno de ellos, apenas se conoce el nombre” (ENT3)

Lo anterior se pudiera pensar que es algo conocido por los docentes, ya que las formas de acceder al conocimiento es algo que si es contemplado en los programas de formación docente, de modo que es más una cuestión de actitud que de tiempo disponible. Pero, si eso es una realidad, lo que habla de poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados es un verdadero conflicto ya que no se han logrado establecer las diferencias claras entre la utilidad de los estándares curriculares y la relación que tienen con los aprendizajes esperados, mucho menos el beneficio que reporta el logro de los aprendizajes a corto plazo para favorecer los estándares a largo plazo, en combinación con el desarrollo de competencias para la vida de los estudiantes.

### **Diseño de ambientes de aprendizaje desde la planificación de clase**

“Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comuni-

cación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP,2011:32) con esta indicación metodológica el docente debe asumir que es responsabilidad propia crearlos, mantenerlos y emplearlos en beneficio del logro educativo, sin embargo, para el maestro de preescolar “habría que trabajar un día con los niños de este nivel, ya que no responden ante nada, su único interés es el juego y el uso de la tecnología” (CUE5).

Afortunadamente cuando los docentes cuentan con las disposición y compromiso reconocen que: “un ambiente de aprendizaje funciona por muy poco tiempo, los alumnos se cansan con mucha facilidad de las actividades novedosas en su momento y el diseño debe ser constante” (ENT9). Ubicar este tipo de respuestas es un aliciente en la interpretación de resultados, ya que permite identificar que existen esfuerzos por consolidar los propósitos de la educación básica.

### **Compromiso del enfoque formativo de la evaluación**

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la



práctica docente (SEP,2011:35)

La indicación citada habla de un docente que está en obligación ética de incorporar modalidades de la evaluación que van desde la autoevaluación, pasan por la coevaluación y que evitan que siempre se utilice la heteroevaluación. Lo que implica que los maestros hayan reconocido lo siguiente: “en realidad casi no utilizo la auto o la coevaluación” (CUE7), “el diseño de instrumentos para que los adolescentes de autoevalúen es un trabajo inútil, todos se pone dieces y eso le pone a su compañeros que son amigos” (ENT26); “increíblemente los niños de preescolar son muy honestos en su evaluación y la de sus compañeros de grupo, pero se les tiene que solicitar el dato de manera oral y eso lleva mucho tiempo” (ENT1)

### **Gestión del conocimiento académico**

El movimiento actual de las sociedades del conocimiento han identificado una serie de actividades propias de las autoridades educativas inmediatas en las escuelas de educación básica que, de ser llevadas a la práctica, le permitirían al docente de grupo recibir las orientaciones y el acompañamiento necesario para discriminar sus necesidades profesionales y las formas de enfrentarlas por medio de la gestión del conocimiento en coordinación con sus propios compañeros de escuela, de su directivo o de su asesor técnico pedagógico.

Sin embargo, la realidad de esta comunidad está muy lejos de este tipo de empeños ideales, esto se define al encontrar que: “la gran mayoría de los cursos de actualización siguen siendo un ejercicio de

simulación donde todos fingimos para lograr la puntuación, pero no se realizan las discusiones que permitieran el crecimiento académico” (ENT5).

Conviene recordar que la tarea asesora tanto de autoridades o asesores tiene como objeto ayudar a personas trabajadoras en activo, son compañeros y compañeras que viven y a quienes preocupan problemas muy sentidos, personas que buscan alternativas realistas y factibles que puedan servir para ayudarles a resolver situaciones muy vinculadas con sus tareas cotidianas (Antúñez, 2006)

### **Calidad de los servicios de apoyo a la educación regular**

Favorecer la inclusión para atender la diversidad se ha convertido en una tarea titánica para el personal de educación básica que recibe en sus aulas alumnos con necesidades educativas especiales asociados o no a una discapacidad. Que aún y cuando cuente en su escuela con personal de educación especial no le agrada del todo dar la atención. Tiene múltiples comentarios que van desde: “tengo toda la voluntad del mundo pero en realidad atender a estos niños sobrepasa mis conocimientos, yo salí de una normal en la que no nos preparaban para atenderlos y no me gusta simular que si se y solo tenerlos en mi salón” (CUE3). Esto muestra cierto grado de conciencia sobre lo que se hace en trabajo diario.

Incluso existen quienes consideran que: “con lo avanzado que están las cosas en educación especial sería muy benéfico que organizáramos o diseñáramos algún plan de trabajo local que nos facilite el trabajo



diario con los docentes de las primarias en cuanto a atención” (CUE8); este tipo de comentarios genera expectativas que permiten inferir un ambiente de trabajo comprometido con la atención de la diversidad en el medio regular.

“No debemos olvidar que el docente basa su profesionalidad en un conjunto de conocimientos adquiridos a través de su formación y experiencia práctica y además en el desarrollo de aquellas aptitudes personales que mejor puede poner en juego en su tarea de estimular el progreso de los alumnos que atiende” (Puigdemívol, 2007).

## Conclusiones

El análisis completo de los datos e interpretaciones permite identificar con claridad, que se hace necesario un modelo de asesoría efectiva que le permita a los docentes frente a grupo formar parte de una comunidad de práctica que les lleve a desarrollar de manera gradual y consciente las competencias docentes personales que así necesite.

El modelo citado debe contener en su diseño y planteamiento el análisis pormenorizado y sobre todo académico de todo lo relacionado con la utilización de los principios pedagógicos, las formas acertadas de favorecer las diferentes competencias para la vida, además de trabajar para encontrar la forma de vincular la intención expresa de los rasgos del perfil de egreso con las actividades diarias en las aulas de clase.

Además de lo anterior se requiere encontrar docentes con las habilidades necesarias que logren motivar a sus compañeros de escuela o comunidad educativa para

trabajar en conjunto en la documentación necesaria sobre el diseño de ambientes de aprendizaje, pero no solo trabajarlo desde la teoría, sino involucrarse en el diseño para ambientes reales, socializarlo, analizarlo, implementarlo y comentar resultados, de tal forma que se convierta en una competencia docente.

Esta forma de trabajo llevado a la práctica diaria permite a los docentes frente a grupo iniciarse en el diseño de ambientes de aprendizaje orientados a la evaluación formativa que posibiliten a sus alumnos y a ellos mismos valorar la pertinencia de los desempeños del grupo incluido el docente y su metodología, en la atención de la diversidad y en coordinación con el personal de educación especial, como parte activa de los grupos de aprendizaje que se conformen.

## Referencias

- Antúnez, S. (2006). *Principios Generales de la asesoría a los Centros Escolares*. Rosa Oralia Bonilla Pedroza (Coord.). La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. México. SEP.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Honorable Congreso de la Unión. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. Grao.
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona. Grao.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación; Fundamentos y tradiciones*. España. McGraw Hill.
- SEP (2011). Plan de estudios educación básica. México. Taller de libros de texto gratuitos.
- SEP (2011). Programas de estudio. México: Taller de libros de texto gratuitos.



# Organización y financiamiento de escuelas primarias públicas, en tres municipios de Chihuahua

**DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO**

**CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ**

**DANIEL ALARCÓN NAKAMURA**

Profesores investigadores  
Centro de Investigación y Docencia

## Resumen

Este trabajo da cuenta de los resultados de un estudio que tiene el propósito de caracterizar los servicios de educación primaria en tres municipios del estado de Chihuahua: Ahumada, Chihuahua y Juárez. La investigación se realizó a partir de una encuesta cuyos instrumentos se aplicaron en 150 escuelas primarias públicas, seleccionadas de manera aleatoria, pertenecientes a los subsistemas estatal y federalizado. La muestra abarcó a 1,112 docentes, 169 directores, 106 auxiliares técnico pedagógicos (ATP) y 69 supervisores escolares.

Con respecto a la organización podemos decir que la mayoría de las escuelas se encuentran ubicadas en medios urbanos, donde la mayoría de los profesores laboran en el turno matutino y solo un 9% de ellos laboran en escuelas multigrado.

Se encontró que todavía hay un porcentaje muy elevado de profesores que atienden más de 30 estudiantes por grupo (37%).

Hay una gran variedad de programas operando en las escuelas, aunque se destacan tres, Escuela segura (69.8%), el Programa Nacional de Lectura (33.1%) y Escuelas de calidad (31.4%).

En lo referente al financiamiento se observa que a pesar de ser escuelas públicas deben buscar de manera permanente los medios para sufragar los gastos que las actividades cotidianas demandan. Además de los recursos que aporta el Estado la participación de los padres de familia representa un apoyo indispensable. Las aportaciones de particulares o asociaciones civiles son prácticamente inexistentes.

**Palabras clave:** organización escolar, centros educativos, financiamiento.



## Introducción

El presente trabajo se deriva de un proyecto de investigación que se lleva a cabo en el Centro de Investigación y Docencia, institución de posgrado perteneciente a los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, quién ha desarrollado el proyecto en coordinación con el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

Durante la última década la educación básica se encuentra sometida a un proceso continuo de propuestas reformadoras, en el caso de la educación primaria en 2009 se integra al proceso de Reforma Integral de la Educación Básica, cuya plataforma estratégica planteó la incorporación de un nuevo plan de estudios en el que se enuncian cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; desarrollo personal y para la convivencia; y exploración y comprensión del mundo natural y social (SEP, 2009). No obstante, para 2011, con la idea de articular los tres niveles educativos se expide el Acuerdo 592 en el que se hacen algunos planteamientos adicionales al proceso reformador que estaba ya en marcha en la educación primaria.

Este escenario ha planteado desafíos importantes a los docentes y los directivos quienes deben enfrentar el reto de poner en marcha un currículo nacional al tiempo que

...la investigación y la experiencia recogida en los sistemas educativos indican que las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que, por ello, su construcción adquiere un carácter político. Tan político como

las orientaciones y decisiones de gobierno que les dan origen y como el tipo de estructuras que su realización compromete; entre ellas, las formas de la administración que sustenta la gestión de las escuelas, así como el gobierno y organización de éstas, que forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacer cotidiano (Ezpeleta, 2004: 406).

Considerando estos elementos como punto de partida, el interés se centra en el rescate de las opiniones de los sujetos motivo de estudio: docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos (ATP), en relación con un conjunto de elementos que nos permitan caracterizar la estructura organizativa de los centros escolares (Ara, Bonals, González, Riu, y Sardans, 2005), tales como el tipo de organización, el número de alumnos por grupo, las actividades de apoyo o complementarias, los programas y proyectos que se operan al interior de las escuelas y los medios para el financiamiento.

## Estrategia metodológica

El estudio se realizó a partir de la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de sujetos, de las escuelas primarias públicas, estatales y federalizadas, de tres municipios del Estado de Chihuahua.

El equipo de investigadores, con la colaboración de los alumnos de tres grupos de maestría, elaboró los ítems para el estudio tipo encuesta. A partir de este trabajo se diseñaron los instrumentos para docentes, directores y estudiantes.

Los instrumentos se sometieron a una prueba piloto, en la que se realizaron dos aplicaciones con una diferencia de dos se-



manas entre la primera y la segunda aplicación. Posteriormente cada uno de los ítems se evaluó mediante un coeficiente de correlación para conocer el grado de estabilidad de los instrumentos. Los estadísticos de prueba utilizados fueron: “r” de Pearson para los ítems de opción múltiple, y Alpha de Cronbach para las escalas. A partir de esta evaluación se eliminaron los ítem que presentaban bajos puntajes de correlación, de tal manera que la versión final de los instrumentos presenta los siguientes índices de correlación:  $r = 0.81$  y Alpha de Cronbach = 0.78

Finalmente los cuestionarios se aplicaron en un total de 150 escuelas primarias, seleccionadas mediante un procedimiento aleatorio, la muestra comprende a 1,112 docentes, 169 directores, 106 ATP y 69 supervisores escolares.

## Análisis de resultados

### I. El aspecto organizativo de las escuelas primaria

El estado de Chihuahua tiene un sistema de educación básica escindido en dos subsistemas: *el estatal y el federalizado*. Uno es coordinado por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado, al que coti-

dianamente se le denomina estatal y otro por los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) a estos planteles y su personal se les conoce como federalizados. De los 150 centros escolares 78 pertenecen al subsistema federalizado lo que representa el 52% de las escuelas consideradas en la muestra de escuelas primarias de los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua; el 48% restante son escuelas estatales.

La mayoría de las escuelas (82%) se encuentran ubicadas en medios urbanos debido a que el estudio fue efectuado en los dos centros poblacionales más grandes de la entidad: Cd. Juárez y Chihuahua, un 10% en zonas semiurbanas y solo el 8% en el medio rural.

El 72% de los profesores encuestados trabajan en el turno matutino, los docentes del subsistema estatal, laboran de manera predominante por la mañana (81%), en cambio el porcentaje de docentes federalizados para este turno es mucho menor (65%). Por lo tanto encontramos mayor diversidad en el subsistema federalizado: el 16% de los docentes laboran en el turno vespertino, un 7.8% en escuelas con jornada ampliada, y un 10% en doble turno (ver tabla 1), este último dato revela que hay un

Subsistema		Docentes por turno					Total
		Matutino	Vespertino	Jornada ampliada	Doble turno	No contestó	
Estatal	Recuento	425	60	13	25	2	525
	%	38.2%	5.4%	1.2%	2.2%	.2%	47.2%
Federalizado	Recuento	378	92	45	58	3	576
	%	34.0%	8.3%	4.0%	5.2%	.3%	51.8%
No contestó	Recuento	5	0	0	3	3	11
	%	.4%	.0%	.0%	.3%	.3%	1.0%
Total	Recuento	808	152	58	86	8	1112
	%	72.7%	13.7%	5.2%	7.7%	.7%	100.0%



porcentaje importante de maestros federalizados –uno de cada diez– que tienen doble plaza, mientras que solo el 4.8% de los estatales trabajan en doble turno.

El 91% de los profesores trabajan en escuelas de organización completa, es decir, cada grado escolar es atendido por un profesor, solo el 5% de los encuestados trabajan en escuelas multigrado, esta situación es comprensible puesto que el estudio se efectuó en los dos municipios con mayor población urbana de la entidad: Chihuahua y Cd. Juárez: encontramos que en Ahumada prácticamente una cuarta parte de docentes (24.4%) trabajan en escuelas multigrado, mientras que en Juárez se reporta solo un 5.2%, y en Chihuahua apenas un .72%

En cuanto al número de alumnos por grupo que se atienden (ver tabla 2), encontramos todavía un porcentaje muy elevado de profesores que tienen más de 30 estudiantes (37%), prácticamente cuatro de cada 10 docentes. Y este problema es toda-

vía más agudo en el caso de los federalizados ya que casi la mitad de ellos (47.8%) tienen más de 30 alumnos en su grupo, en contraste con el 25.5% de profesores del subsistema estatal que se encuentran en esa circunstancia.

Aunque el 89.6% de los profesores encuestados están frente a grupo, se encontró un 10% que realizan actividades que hemos denominado “de apoyo o complementarias” entre los que destacan los de educación física 3.5%, de USAER 2.5% y de actividades culturales o artísticas 2.4%. En la distribución por subsistema podemos observar que no hay mucha diferencia con respecto a las cifras generales: profesores de educación física 4.4% en el subsistema estatal y 2.8% en el federalizado, de USAER 2.3% estatales y 2.6% federalizados, y de actividades culturales o artísticas 2.7% estatales y 2.1% federalizados. Estos datos evidentemente señalan un déficit de profesores de apoyo a las actividades educativas complementarias (ver tabla 3).

Subsistema		Tabla 2 Alumnos por grupo							Total
		Menos de 21	De 21 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	61 o más	No contestó	
Estatal	Recuento	61	319	121	1	1	11	11	525
	%	5.5%	28.7%	10.9%	.1%	.1%	1.0%	1.0%	47.2%
Federalizado	Recuento	69	226	248	18	0	9	6	576
	%	6.2%	20.3%	22.3%	1.6%	.0%	.8%	.5%	51.8%
No contestó	Recuento	3	5	2	0	0	0	1	11
	%	.3%	.4%	.2%	.0%	.0%	.0%	.1%	1.0%
Total	Recuento	133	550	371	19	1	20	18	1112
	%	12.0%	49.5%	33.4%	1.7%	.1%	1.8%	1.6%	100.0%

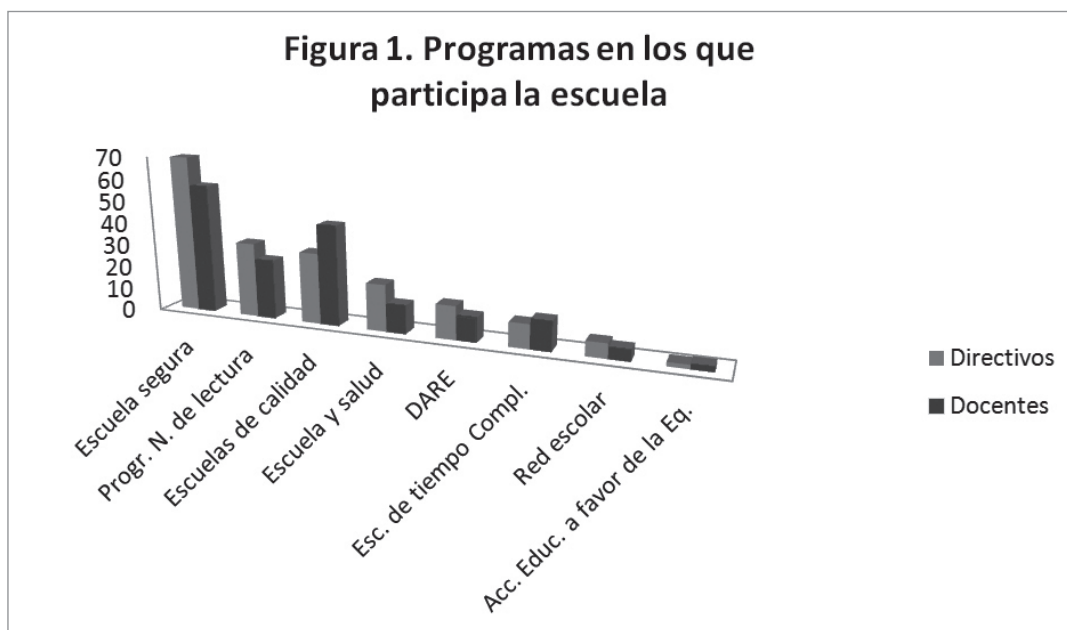




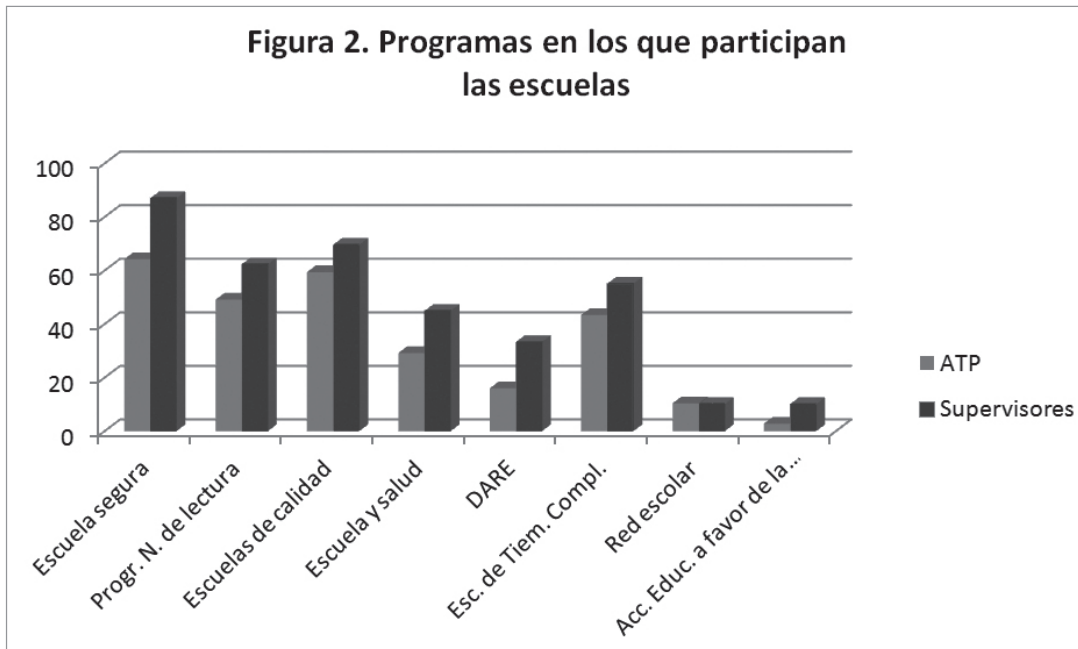
	Docente frente a grupo	Actividades culturales y artísticas	Apoyo USAER	Computación	Educación física	Lengua adicional	Otra	No contestó	Total
Recuento	996	27	28	4	39	8	7	3	1112
%	89.6%	2.4%	2.5%	.4%	3.5%	.7%	.6%	.3%	100.0%

En lo que concierne a los programas establecidos formalmente en estas escuelas, se destacan tres, los datos se toman del cuestionario de directivos sin embargo las cifras presentadas por los docentes tienen un comportamiento similar (ver Figura 1): Escuela segura (69.8%), Programa Nacional de Lectura (33.1%) y Escuelas de calidad (31.4%): Con porcentajes más bajos: Programa escuela y salud (20.7%), Educación preventiva contra el consumo de drogas o DARE (14.8%), Escuela de tiempo completo (10.7%) Red escolar (6.5%) y Red de acciones educativas a favor de la equidad (1.8%). Aunque con proporciones diferentes los ATP y supervisores ubican los programas en forma similar (ver Figura 2).

Estas cifras nos hablan de la manera en que el contexto interno y las condiciones externas van configurando las prioridades para asumir la responsabilidad de sacar adelante un programa: los municipios donde se encuentran las escuelas estudiadas han vivido episodios de violencia relacionada con el crimen organizado, de ahí que programas como Escuela Segura se trabajen en más del 60% de los centros educativos. Por otra parte, el impulso a la lectura ha sido marcado en los últimos años como una de las prioridades de la educación básica, y Escuelas de Calidad representa una fuente de ingreso económico para las instituciones por lo que también es un fuerte incentivo para que los colectivos se com-

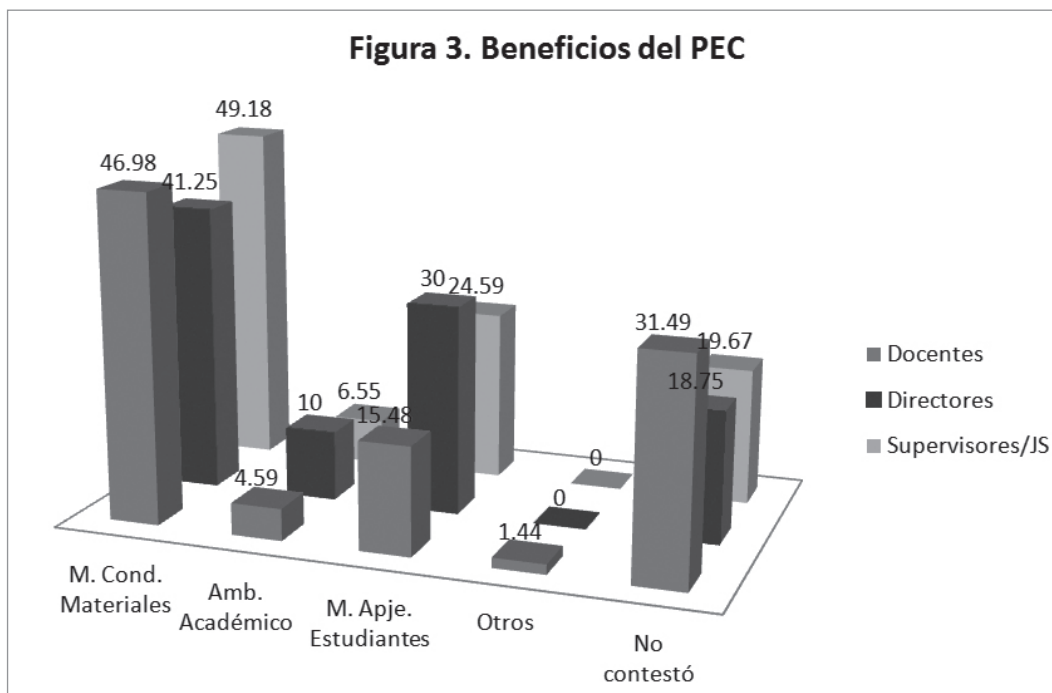






prometan en esta tarea, de hecho cuando se preguntó a los docentes y directivos sobre el principal beneficio que obtienen al participar en el Programa Escuelas de Calidad: el 47% de los docentes y el 41.2% de los directores, dicen que es para mejorar

las condiciones materiales de los planteles, cifras que coinciden con la percepción de supervisores y jefes de sector: 49.2%; como se puede observar, la obtención de recursos es uno de los detonadores más importantes para inscribirse en este programa, resulta





además revelador que solamente el 15.5% de los docentes, 30% de directores y 24.6% de supervisores y jefes de sector consideran como principal beneficio del PEC el mejorar el aprendizaje de los estudiantes (ver Figura 3), lo cual demuestra que el cambio educativo es una empresa difícil (Pozner, 2005), los movimientos inerciales se imponen a las tendencias innovadoras.

Con respecto a las escuelas con jornada ampliada, que corresponden al modelo propuesto a través del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), se puede observar que alcanzan un 16% para el caso de los federalizados, mientras que se encontró solo un 9.7% en el caso de los docentes estatales. En conjunto, solamente el 12.9% de los docentes y 10.7 de los directores encuestados laboran en instituciones que trabajan con el PETC.

## II.El financiamiento

Desde el punto de vista legal, las escuelas públicas están bajo el amparo del Estado para cubrir las necesidades que demanda la atención de los estudiantes, derechos consignados en el Artículo 3º Constitucional, mas nunca ha sido un secreto que los recursos que se reciben por la parte oficial son insuficientes para el sostenimiento cotidiano de los planteles. De ahí que el personal de cada centro educativo tenga que hacer sus propias gestiones para sufragar los gastos que forzosamente deben enfrentar.

Los datos obtenidos confirman que las escuelas estudiadas, además de los recursos que reciben por parte de las instancias gubernamentales, tienen otras fuentes de

financiamiento como son las actividades de recaudación que se organizan de manera interna, las cooperativas o tiendas escolares, la participación de los padres de familia y de manera escasa y aislada reciben donaciones o aportaciones de particulares o asociaciones civiles.

De acuerdo con las cifras obtenidas el mobiliario es el que obtuvo un mayor porcentaje de menciones con respecto al apoyo gubernamental, un 48.9% de los docentes y un 49.1% de los directores así lo señalaron. Mientras que solo un 14% de los profesores y 37.9% de los directores dicen que el gobierno apoya con material de limpieza; con papelería y artículos de oficina: 7.6% docentes y 21.9% directores; y con recursos para el mantenimiento de las escuelas: 3.8% docentes y 4.1% directores.

A los supervisores y jefes de sector también se les preguntó sobre el tipo de recursos con los que apoya principalmente el gobierno a las escuelas bajo su responsabilidad, se encontró que hay una brecha importante entre sus percepciones y las de docentes y directores, el 73.5% dicen que se apoya con mobiliario, 54.4% con material de limpieza, 51.5% con artículos de oficina. Mientras que cuando se trata de recursos para el mantenimiento de las escuelas, las cifras coinciden con lo apuntado por los otros sujetos: 7.4%.

Cuando se les preguntó a los docentes sobre algún otro tipo de apoyos que se reciben por parte del Gobierno, el 1% de los encuestados anotó lo siguiente: enciclomedias en el 2003, material deportivo, despenzas DIF, despenzas escolares, el pago de los maestros, infraestructura, el pago de luz y

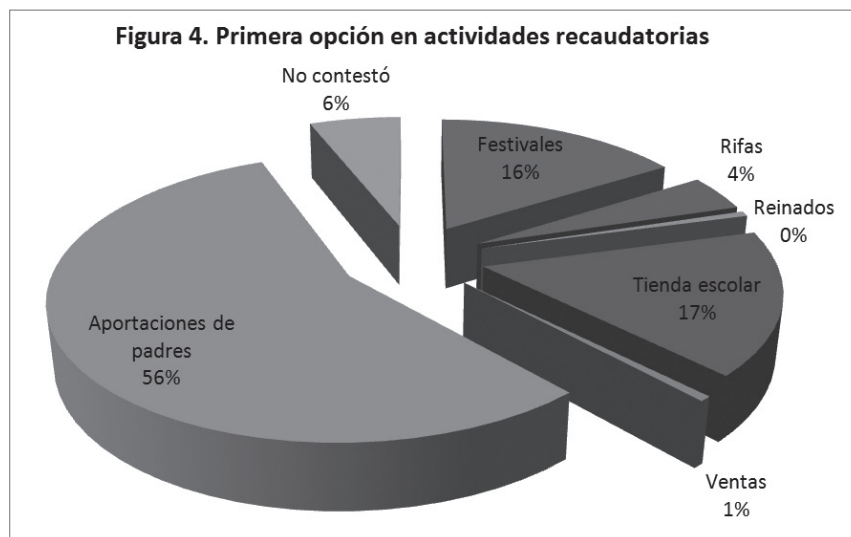
Docentes		Sí	No
Equipo	Recuento	176	936
	%	15.8%	84.2%
Mobiliario	Recuento	544	568
	%	48.9%	51.1%
Material de limpieza e higiene	Recuento	156	956
	%	14.0%	86.0%
Papelería y artículos de oficina	Recuento	84	1028
	%	7.6%	92.4%
Mantenimiento	Recuento	42	1070
	%	3.8%	96.2%

agua, pintura para muros, útiles escolares, PEC.

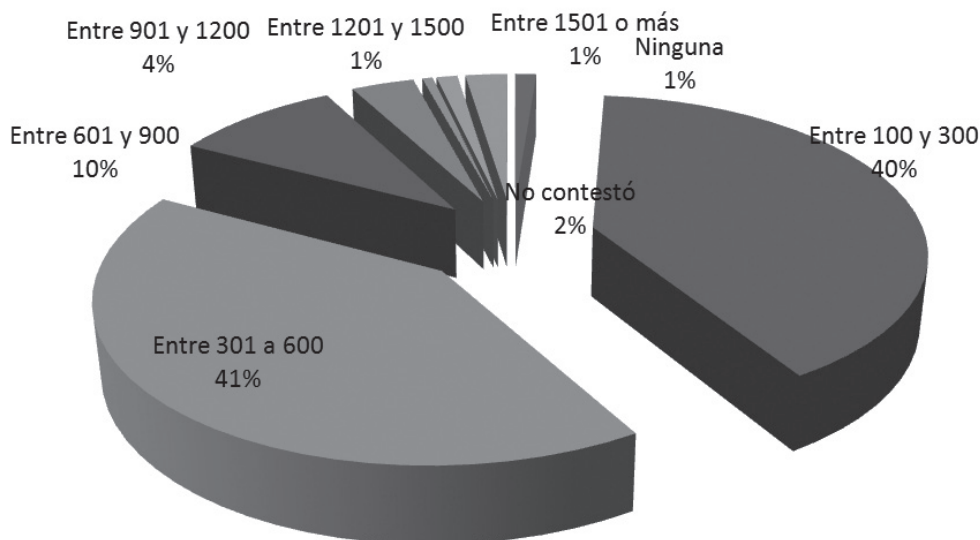
Por otra parte, un 64.5% de los profesores afirman que tienen información sobre las actividades de recaudación de la escuela, y un 65.8% en relación con la cooperativa o tienda escolar y un 77.4% sobre las aportaciones de los padres de familia. Este último es uno de los temas más sensibles en la actualidad, 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,

siempre se ha manejado 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 aportaciones 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 (ver Figura 4). Solamente el 1.2% de los directores dicen



**Figura 5. Aportación anual por padre/madre de familia**



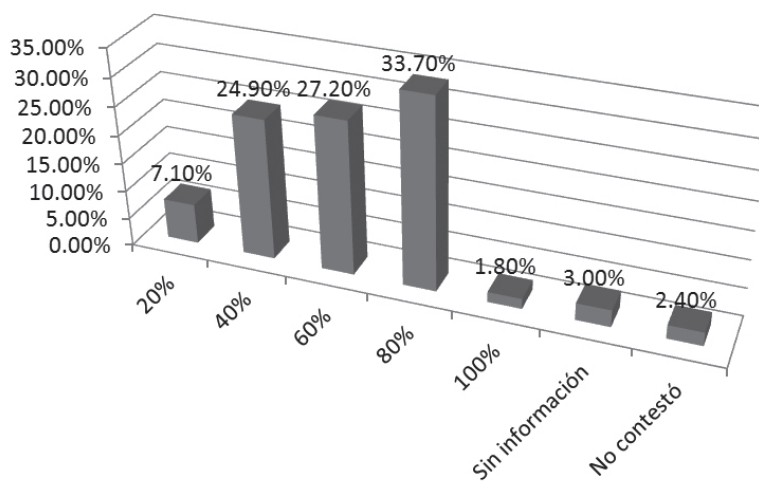
que no reciben ninguna aportación de los padres de familia; la mayoría, el 81.6%, dicen que la cantidad que la escuela obtiene está entre 100 y 600 pesos al año por padre de familia; y el 17.3% indican que se reciben más de 601 pesos al año (ver Figura 5).

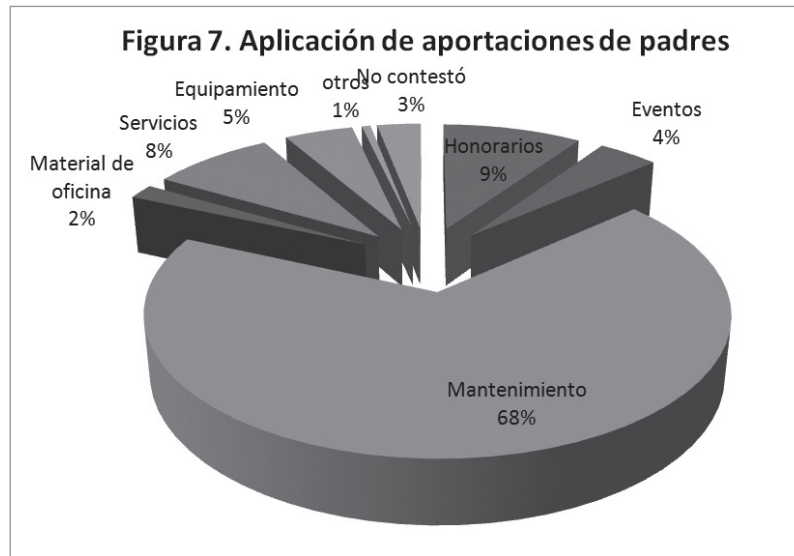
De igual manera se preguntó a los directivos sobre el porcentaje aproximado de padres/madres de familia que cumplen

con las aportaciones, el 62.7% dicen 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% (ver Figura 6).

Con respecto al destino de esos recursos, el 68% de los directores señalan que se destinan al mantenimiento de los planteles

**Figura 6. Porcentaje de padres/madres que cumplen con las aportaciones**





(ver Figura 7). A partir de estos datos se observa que la situación del financiamiento para las escuelas es preocupante entre muchas otras razones porque actualmente el titular de la SEP, con sus respectivas réplicas en las entidades federativas, ha prohibido este tipo de aportaciones. Es obvio que a pesar de esa disposición tanto directores como docentes siguen acudiendo a los padres para que apoyen económicamente a los planteles, pero la segunda preocupación tiene su origen precisamente en la arista de la equidad, puesto que en los medios socioeconómicos más desfavorecidos los estudiantes tienen también menos opciones para que les sean atendidas sus necesidades, tanto por la parte gubernamental como por la familiar.

Con respecto al apoyo de particulares o asociaciones civiles a las escuelas públicas, podemos constatar que la mayoría de los profesores dicen que no cuentan con este tipo de aportaciones: 9% de los docentes y 14% de los directores dicen que se reciben apoyo en especie, un 2.5% de los docentes y 4.1% de los directores dicen que mate-

riales para la construcción y solo un .6% de docentes y 2.4% de directores dicen que reciben algún tipo de apoyo económico; las anotaciones que los docentes hacen respecto al tipo de apoyos que provienen de esta fuente son los siguientes: a veces jugos o cajitas de leche, apoyo psicológico para los alumnos, árboles del fondo unido, árboles y pintura, mobiliario.

## Conclusiones

Con respecto a la organización podemos decir que la mayoría de las escuelas se encuentran ubicadas en medios urbanos debido a que el estudio fue efectuado en los dos centros poblacionales más grandes de la entidad. Asimismo la mayoría de los profesores laboran en el turno matutino (72%), aunque con diferencias importantes por subsistema, los docentes del subsistema estatal, laboran de manera predominante por la mañana (81%), en cambio el porcentaje de docentes federalizados para este turno es mucho menor (65%). Se ubican en escuelas de organización completa el 91% de los profesores, aunque en Ahu-



mada prácticamente una cuarta parte de docentes (24.4%) trabajan en escuelas multigrado, mientras que en Juárez se reporta solo un 5.2%, y en Chihuahua apenas un .72% de docentes multigrado.

Un porcentaje muy elevado de profesores atienden más de 30 estudiantes por grupo (37%), prácticamente cuatro de cada 10 docentes. Y este problema es todavía más agudo en el caso de los federalizados ya que casi la mitad de ellos (47.8%) tienen más de 30 alumnos en su grupo, en contraste con el 25.5% de profesores del subsistema estatal que se encuentran en esa circunstancia.

La proporción de docentes que realizan actividades a las que hemos denominado “de apoyo o complementarias” es insignificante en relación al total de docentes que se ubican en las escuelas estudiadas, los profesores de educación física apenas llegan al 3.5%, mientras que los profesores que se encargan de las USAER, actividades culturales o artísticas, lengua extranjera no rebasan el 3% en cada caso.

Hay una gran variedad de programas operando en las escuelas, aunque no todos tienen el mismo nivel de penetración, es decir cada escuela trabaja con un cierto número de programas que se eligen de acuerdo a los criterios de cada centro educativo. Se destacan tres, Escuela segura (69.8%), ligado básicamente a los problemas sociales relacionados con la violencia de los últimos años, el Programa Nacional de Lectura

(33.1%) y Escuelas de calidad (31.4%), en este último caso un número considerable de los sujetos encuestados declara que se adscriben a él con la finalidad de obtener recursos económicos.

En lo que se refiere al financiamiento se observa que a pesar de ser escuelas públicas deben buscar de manera permanente los medios para sufragar los gastos que las actividades cotidianas demandan. Además de los recursos que aporta el Estado la participación de los padres de familia representa un apoyo indispensable. Las aportaciones de particulares o asociaciones civiles son prácticamente inexistentes.

Los recursos que las escuelas obtienen por diversos medios, primordialmente las aportaciones de los padres se destinan básicamente al mantenimiento de los planteles.

## Referencias

- Ara, B., Bonals, J., González, A., Riu, M. A., y Sardans, A. (2005). *Análisis de centros educativos*. Barcelona: Horsori.
- Ezpeleta, J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. ABR-JUN, Vol. 9, Núm. 21, pp. 403-424.
- Pozner, P. (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- SEP (2009). *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. Consultado 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)
- SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.



# *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

