¿Es útil formar investigadores de la educación?

Alumnos y profesores: diez investigaciones sobre su vida en la escuela

Salvador Camacho Sandoval
José Bonifacio Barba Casillas
Coordinadores

¿Es útil formar investigadores de la educación?

Alumnos y profesores: diez investigaciones sobre su vida en la escuela

¿Es útil formar investigadores de la educación?

Alumnos y profesores: diez investigaciones sobre su vida en la escuela

Salvador Camacho Sandoval
José Bonifacio Barba Casillas
Coordinadores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

¿Es útil formar investigadores
de la educación?
Alumnos y profesores: diez investigaciones
sobre su vida en la escuela

Primera edición 2018 (versión electrónica)

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

Coordinadores
© Salvador Camacho Sandoval
© José Bonifacio Barba Casillas

© Salvador Camacho Sandoval
© José Bonifacio Barba Casillas
© Clara Susana Esparza Álvarez
© Teresa De la O De la O
© Luis Ernesto Solano Becerril
© Alberto Nava Basurto
© Lorena Paulina Velázquez Macías
© Juan Francisco González Retana
© Verónica Hernández Payán
© Teresa Vélez Jiménez
© Eduardo Zermeño Pérez
© Jesús Salvador Rodríguez Cristerna

ISBN 978-607-8652-18-1

Hecho en México
Made in Mexico

Esta publicación contó con aportación del Fondo PFCE 2017

Índice

Presentación
Estudiantes y profesores en un mundo de objetivos sin cumplir
Salvador Camacho Sandoval 11

Enseñar a investigar: aprender en la investigación. Una visión de la Maestría en Investigación Educativa
José Bonifacio Barba Casillas 29

Los alumnos

La educación artística en primarias del municipio de Aguascalientes: el PROARTE desde la mirada de sus coordinadores y talleristas
Clara Susana Esparza Álvarez 59

Formación de valores:
la voz de alumnos de secundaria
Teresa De la O De la O 77

Violencia en una secundaria técnica de Aguascalientes:
análisis de caso desde la perspectiva estudiantil y docente
Luis Ernesto Solano Becerril 105

El abandono escolar en alumnos de bachillerato
en Aguascalientes. El caso del CECYTEA
Alberto Nava Basurto 121

Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés
como lengua extranjera en el aula universitaria
Lorena Paulina Velázquez Macías 145

Los profesores

Creencias de los profesores de educación primaria
sobre la resolución de problemas matemáticos
Juan Francisco González Retana 171

Concepciones y prácticas docentes para atender
necesidades educativas individuales. Dos estudios
de caso en la educación primaria
Verónica Hernández Payán 195

Formación continua: opiniones de maestros de secundaria
de Aguascalientes y Puebla sobre los cursos básicos
Teresa Vélez Jiménez 215

Estrategias de enseñanza de los profesores de inglés
para la aplicación del enfoque educativo por competencias
en las aulas de educación media superior en Aguascalientes
Eduardo Zermeño Pérez 243

Presencia y uso de recursos virtuales entre los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes
Jesús Salvador Rodríguez Cristerna 265

Presentación

Estudiantes y profesores en un mundo de objetivos sin cumplir

Salvador Camacho Sandoval

Critical enquiry aimed at informing educational judgements and decisions in order to improve educational action. This is the kind of value laden research that should have immediate relevance to teachers and policy makers, and is itself educational because of its stated intention to 'inform'. It is the kind of research in education that is carried out by educationists.

Michael Bassey

La diferencia entre el científico ideal y el científico real puede ser mucha o poca aunque, generalmente, el aspirante e incluso el científico real buscará aproximarse al ideal. Los científicos reales tiene defectos y limitaciones, pero, aún así, encarnan el modelo del científico ideal que el estudiante aspira a ser; representan a la comunidad a la cual el estudiante aspira a permanecer.

Yolanda Padilla Rangel

Desde el 22 de agosto de 1983 soy profesor del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), aunque con ausencias porque decidí seguir estudiando y trabajé algunos años en el gobierno del estado. Desde que era estudiante de la Licenciatura en Educación, la investigación y la docencia en universidades han formado parte de mi vida, y ahora soy un integrante del núcleo de profesores de la Maestría en Investigación Educativa, que en 2017 cumplió 25 años y cuya coordinadora es la doctora Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño.

Como parte de la celebración de aniversario es que se publica este libro, su elaboración es una muestra de una experiencia académica singular, porque se hace desde una comunidad de investigadores educativos de una pequeña entidad federativa, pero también como expresión de una aportación que trasciende fronteras, toda vez que las investigaciones aquí sintetizadas tienen un valor amplio porque han generado conocimientos nuevos sobre fenómenos educativos que tienen una relevancia en otras comunidades educativas y de investigación. Además, porque parten de una concepción de que el conocer –por medio de la investigación educativa– es un medio extraordinario para presentar y fundamentar sólidamente opciones nuevas de mejora de la educación, desde su dimensión macro, del sistema escolar, hasta la actividad formativa que se desarrolla entre profesores y estudiantes en el salón de clases.

Los resultados de estas investigaciones son la parte más importante del trabajo de la Maestría en Investigación Educativa, por lo que ha sido reconocida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como programa consolidado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en el área de la educación. Podemos decir, entonces, que como comunidad académica, la maestría está cumpliendo con su objetivo principal, a saber:

> Formar especialistas en educación críticos y creativos con aptitudes para diseñar y realizar proyectos de investigación, para hacer aportaciones al conocimiento de la educación y los sistemas educativos, al igual que para colaborar en el diseño y la implementación de acciones orientadas a la mejora de la calidad de la educación (UAA, 2014: 70).

Desde luego, hay todavía muchas cosas por hacer, tal como lo señalan los profesores e investigadores que laboran en el programa y que fueron consultados por Bonifacio Barba Casillas para este libro.

Los referentes

El antecedente inmediato de este programa de posgrado está en una maestría con el mismo nombre: Maestría en Investigación Educativa, creada en 1981, y la Maestría en Investigación en Ciencias del Hombre, que se formó en 1983 con estudiantes y profesores de diverso origen disciplinario en las ciencias sociales y las humanidades.[1] Fue en 1992 cuando se decidió hacer cambios para crear una alternativa enfocada exclusivamente a la investigación educativa (Barba, 1990: 53). Así nació la Maestría en Educación, la cual cambió su plan curricular y su nombre en 2002 a Maestría en Investigación Educativa, la cual ya cuenta con 13 generaciones. Este esfuerzo colectivo –pero con liderazgos importantes– de formar investigadores educativos debe situarse, a su vez, en el contexto de un modesto pero efectivo esfuerzo institucional por crear comunidad científica, aun con las limitaciones propias de una universidad pública estatal que tenía escasos años de haberse creado[2] (Padilla, 2000). La maestría, más aún, se creaba en un ambiente estatal donde los posgrados y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica eran francamente limitados (Camacho, 1995).

Para comprender mejor esta maestría, también es conveniente saber el conjunto de experiencias que han tenido sus profesores e investigadores, como

1 El antecedente más remoto de este afán por formar investigadores educativos en la UAA puede ubicarse en la creación de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Educación, con especialidad en investigación educativa, en 1978.

2 La Universidad Autónoma de Aguascalientes se fundó en 1973. Con la política educativa impulsada por el gobierno de Luis Echeverría no estuvo exenta de problemas y debates sobre el rumbo que debía seguir como nueva institución de educación superior en el estado y el país (Barba 2000 y Camacho, 1987: 196-197).

son sus publicaciones en cuadernos, artículos y libros; su participación en diversos eventos académicos de carácter nacional e internacional; la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa en Aguascalientes en 1999; la creación en 1994 de un Doctorado Interinstitucional en Educación y de otro en Ciencias Sociales y Humanidades en 2005 y, de manera especial, la presencia de investigadores en la elaboración de política pública en materia educativa y en la toma de decisiones. Sin duda, esto tiene que ver con el hecho de que los profesores involucrados en estos posgrados creemos que el investigador educativo y nuestros egresados pueden contribuir a la mejora de programas y proyectos en los diversos ámbitos de la educación y porque son capaces de apoyar en las labores de planeación, desarrollo y evaluación educativos en un contexto de cambio, diversificación y globalización (UAA, 2014).

En el año 2004, gracias a este posgrado y al trabajo de sus profesores, se reconoció que Aguascalientes formaba parte de las entidades donde había realmente comunidad de investigadores educativos (Ramírez y Weiss, 2004: 506). Por esto, en el año 2008, en el marco del aniversario número 15 de la maestría, Bonifacio Barba Casillas, conocedor de esta trayectoria académica y de la riqueza y pertinencia de las tesis de los egresados, compiló un buen número de capítulos derivados de ellas, hizo un excelente trabajo de edición y publicó el libro *El conocimiento de la educación y la formación de investigadores. Contribución de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, el cual se hizo a partir de una invitación a los egresados que tuviesen interés en participar en una obra colectiva, la cual ponía al alcance de muchas personas los conocimientos que eran resultado de la elaboración de dichas tesis de grado (Barba, 2008: 15).

Con este mismo espíritu e igual reconocimiento a las tesis de los egresados de la Maestría en Investigación Educativa, es que este libro se publica. Al mismo tiempo, con este trabajo se quiere valorar y resaltar la labor de asesoría de quienes conforman el núcleo académico de dicha maestría. Son los profesores quienes como tutores de tesis han permitido que los proyectos de investigación que se elaboran al inicio del programa lleguen a buen puerto. Con su asesoría permanente, en el marco de una cultura de respeto y profesionalismo, los estudiantes egresan con buenas tesis, las cuales han favorecido a que el programa de maestría haya logrado un reconocimiento y un prestigio nacional.

Los capítulos aquí publicados atienden a los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje: son cinco investigaciones dirigidas a conocer parte de la realidad de los estudiantes y cinco del universo laboral de profesores. Estas investigaciones usan diversas metodologías, pues se aplican tanto el cuestionario, como la entrevista y la observación; además, tienen un fuerte carácter aplicado y una intencionalidad para destacar problemas y apuntar líneas de acción para resolverlos.

El sistema educativo mexicano, ciertamente es un mundo complejo que ha cumplido con ciertos propósitos y ha tenido logros, pero también es un sistema que ha venido acarreando serios problemas desde hace décadas,[3] pues no sólo no ha avanzado suficientemente en favorecer un impacto en el bienestar de las personas, sino que ha generado otros problemas, como la violencia. Bien lo dice en su texto Luis Ernesto Solano: "Las prácticas de violencia atentan directamente contra lo que se supone debería ser la escuela: un espacio de convivencia, aprendizaje y civilidad". La situación de la educación en el país no ofrece los mejores resultados y los objetivos de la política educativa no se cumplen como se espera, tal como ocurre en otros países.

Pareciera que varios sistemas educativos en el mundo, como lo dijo Phllip Coombs (1971) hace casi medio siglo, están condenados desde siempre a una crisis, porque periódicamente sufren males pequeños o grandes en algunos de sus elementos. Lo cierto es que los planes internacionales a favor de la educación no se cumplen con plena eficacia, tal como lo ha demostrado el desarrollo del programa "Declaración Mundial sobre Educación para Todos", firmada en Jomtien, Tailandia, en 1990 (UNESCO, 1990), y que fue reconocido diez años después, cuando los mismos representantes de los países participantes se reunieron en Dakar, Senegal. Ellos hablaron de avances, pero también comentaron que resultaba inaceptable que en el año 2000 hubiera todavía "más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos". También reconocieron la existencia de discriminación entre los géneros y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias distaban de las aspiraciones y necesidades de la gente y las sociedades. En este mismo

3 En México, en 1992, un grupo de investigadores definieron la crisis educativa nacional como "la catástrofe silenciosa", la cual era, quizás, la más devastadora de todas las catástrofes en el mundo porque su impacto afectaba la formación de las personas, con consecuencias sociales, económicas y culturales negativas (Guevara, 1992).

sentido, dijeron que todavía se negaba a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad (UNESCO, 2000: 8-9).

En este año que cerraba el siglo XX, los países participantes reforzaron el programa "Educación para Todos", orientado a resolver las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015. A diferencia de los años anteriores, la UNESCO ha dado seguimiento a los avances que realizan los países y cada año hay reportes específicos, sobre todo procurando atender a los países con grandes rezagos sociales y educativos.

En el año 2000, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) realizó la Cumbre del Milenio, en Nueva York, en la cual se plantearon ocho grandes propósitos a alcanzar también para 2015, entre ellos algunos de educación (ONU, 2000), que coincidieron con los del programa "Educación para Todos". En Iberoamérica, los planes de mejora en educación también son coincidentes, tal como puede verse en el documento "Las Metas Educativas 2021", elaborado en la XIX Conferencia Iberoamericana de Educación, que tuvo lugar en Lisboa en 2009. En general, puede decirse que los avances son lentos y limitados, nunca como sería deseable, sobre todo por el impacto social, económico y cultural que trae consigo la educación (OEI, 2009).

Este panorama de limitaciones también se ha visto en la historia de la educación en el México contemporáneo. El conjunto de investigaciones y evaluaciones realizadas en los últimos años nos muestra que hay avances en el acceso a la educación básica y en otras áreas, pero que también aún existen muchos problemas y limitaciones. Datos básicos así lo muestran; por ejemplo, "el gasto en educación en México sigue siendo bajo en términos absolutos" (OCDE, 2017: 6) y hay un alto índice de pobreza educativa en los hogares y "grandes disparidades dentro de las entidades", por ejemplo entre Chiapas y la Ciudad de México (INEE, 2016: 155).

Un par de años antes, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) publicó datos alarmantes que refieren a la gran desigualdad de oportunidades educativas. Si interpretamos los datos podemos concluir que en México la discriminación es propiciada directa e indirectamente por el Estado, toda vez que, por ejemplo, "en la educación primaria, es la modalidad indígena la menos beneficiada en materia de infraestructura escolar, pues 68% de los planteles se encuentra en condiciones desfavorables". El INEE también reporta el problema del abandono escolar, particularmente en secundaria y educación

media: "la deserción manifiesta un sinnúmero de problemas propios del sistema educativo, pero también externos a él. Se estima que todavía afecta a 20% de una generación de educación secundaria y a 40% de una de media superior"; además, el abandono escolar es un fenómeno con graves consecuencias porque los jóvenes no acceden al mundo laboral o lo hacen en situaciones muy precarias (INEE, 2014: 122 y 127).

El tema del aprovechamiento escolar es también muy importante, porque no tiene mayor sentido lograr que niños y jóvenes accedan y permanezcan en la escuela en cualquier nivel educativo, cuando lo que aprenden es limitado, además de no tener mucha relevancia y pertinencia ni para ellos ni para la sociedad. Las evaluaciones que realiza la OCDE a nivel internacional[4] siguen posicionando a México como un país que no deja su lugar de rezago educativo con respecto a otros. El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias, lectura y matemáticas. Un dato expresa el nivel que ocupamos los mexicanos en este contexto: "En estas tres áreas, menos de 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6)". El reporte también señala que en ciencias, el rendimiento promedio de los jóvenes mexicanos de 15 años no varió significativamente desde 2006; que en lectura, el desempeño se mantuvo estable desde 2009, y que en matemáticas el promedio mejoró, pero sigue siendo muy bajo en comparación con otros países (OCDE, 2016).

Ciertamente, estos resultados deben ser contextualizados para evitar descalificaciones fáciles. Con todo, las evaluaciones e investigaciones con diferentes acercamientos y enfoques han sido muy importantes: quitan velos y trastocan verdades preconcebidas; ofrecen conocimientos nuevos con los cuales podemos reforzar acciones y hacer cambios cuando así se requieran. Con investigación sabemos ahora de ciertos factores que influyen en el abandono escolar en bachillerato o sobre aspectos psicológicos que dificultan el aprendizaje de las materias; con investigaciones educativas conocemos mejores estrategias para enseñar matemáticas y aprender valores, así como para incorporar con mayor énfasis el mundo de las artes a la temprana infancia; con estudios serios y rigurosos también podemos aproximarnos al conocimiento de los aciertos y desaciertos de la formación normalista y continua de los profesores y de sus estrategias de enseñanza en los diferentes niveles educativos. En fin, con la investigación educativa,

4 En la encuesta PISA de 2015 se evaluó a cerca de 540 000 estudiantes de 15 años de edad en 72 países sobre sus competencias en ciencias, lectura, matemáticas y resolución de problemas de manera colaborativa.

como cualquier investigación en el mundo de las ciencias y las humanidades, se generan conocimientos nuevos y se puede contar con más y mejores herramientas para, en este caso, mejorar la educación.

La investigación educativa, por su naturaleza, tendría que estar vinculada estrechamente a la toma de decisiones y a las acciones de mejora, pero no suele ocurrir así en países como México. Los pronunciamientos a favor de esta cercanía no han sido recientes; ya en 1994 Pablo Latapí daba cuenta de la importancia de este binomio (Latapí, 1994), por lo que no era casual su interés en ser asesor de los secretarios de Educación Pública de México. ¿Pudiéramos, entonces, asumir la afirmación de que mientras el investigador, por lo menos, no difunda sus resultados de investigación, no puede hablarse de investigación?

Años más tarde, el Consejo de Especialistas de la Educación reconoció que no se aprovecha sistemáticamente la información existente para hacer una planeación de mejoras que identifique oportunamente los puntos fuertes y los que necesitan refuerzos o modificaciones, no obstante que existen ya investigaciones que pueden dar fundamento y orientaciones al respecto (Consejo de Especialistas, 2006). Esta desvinculación, sin embargo, no es exclusiva de México; en otros países de América Latina se ha detectado que la capacidad para producir, intercambiar y utilizar los resultados de las investigaciones ha tenido tradicionalmente poco impulso (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014: 50).

Desde una perspectiva más amplia, ya desde el año 2003, el Center for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE promovió una estrecha vinculación entre el conocimiento y la generación de innovaciones y política educativa con el libro *Knowledge Management in the Learning Society*. En él se resalta, incluso, la relevancia de sustituir la vieja cadena de generación, difusión y uso del conocimiento por una interacción más directa entre investigación y usuarios. De igual manera, señala que es indispensable fortalecer la vinculación entre las políticas de investigación y desarrollo, las prácticas innovadoras y la toma de decisiones (COMIE, 2003: 847). Finalmente, habrá que sostener una definición de investigación que atienda esta relación, en el sentido de que, como se establece en el epígrafe de Michael Bassey, la investigación tendría que ir dirigida a respaldar nuevas concepciones educativas y a apoyar la toma de decisiones con el propósito de mejorar la acción educativa.

En suma, los investigadores y los tomadores de decisiones deben mantener una comunicación constante. Ése es el reto, pero no es fácil, tal como ocurrió en el estado de Aguascalientes hace aproximadamente 40 años, cuando el profesor Mario Aguilera Dorantes, responsable de la educación en el estado, y un equipo de investigación de la UAA acordaron hacer un estudio sobre los principales problemas del sistema educativo estatal, con el propósito de dirigir la atención a los rubros críticos y tomar las mejores decisiones. En una entrevista realizada en 1985, el profesor Mario Aguilera comentó que los resultados de las investigaciones a veces desatan inconformidades porque no siempre se quieren reconocer los problemas, y las personas que causan los problemas niegan su responsabilidad. Textualmente nos compartió la experiencia:

> A mí me preocupa mucho este problema y pensando en su solución, nos dimos a la tarea, junto con la UAA, de formar investigadores en educación y posteriormente enfocamos el esfuerzo de estas personas al estudio de la calidad educativa en el estado. Entonces, hicimos un diagnóstico, que resultó ser un trabajo realmente extraordinario, pero que despertó malestar entre los maestros, pues se sintieron ofendidos. Yo pensaba publicar el documento, con el ánimo de concientizarlos y esperando que tomaran la actitud de un enfermo inteligente, que cuando le llegan los exámenes clínicos no dice: "Los doctores son unos idiotas, yo estoy muy bien", sino que reconoce que está enfermo y se pregunta: "¿Qué haré para aliviarme?"; sin embargo, esto no sucedió y no publicamos el documento. Jesús Reyes Heroles, titular de la SEP, lo leyó y estuvo de acuerdo en que el trabajo no se difundiera (Camacho y Padilla, 1985: 5).

El profesor Aguilera Dorantes, en respuesta a la postura de los maestros que rechazaron los resultados del diagnóstico, expresó su posición retomando su experiencia en la escuela rural mexicana: "Los maestros de entonces eran muchachos improvisados que tenían una ventaja sobre los de ahora: reconocían su ignorancia y pedían consejo. Los de ahora no aceptan un consejo, pero siguen siendo igualmente ignorantes".

Con este espíritu de establecer puentes entre la investigación y el mundo de la acción es que se ha elaborado este libro. El propósito es acercarlo a un público lector más amplio, de preferencia a maestros y a quienes tienen manera de hacer mejoras en la educación. Hay diferentes caminos para mantener una relación

entre la investigación y los usuarios, en nuestro caso escogimos un libro, quizás aferrados a la idea de una poeta norteamericana del siglo XIX, Emily Dickinson, cuando dijo que para viajar lejos no había mejor nave que un libro.

Los capítulos

El libro se organizó en dos bloques, precisamente considerando en primer lugar a los estudiantes, actores principales del sistema educativo, y luego a los profesores, columna vertebral de toda acción escolar en México. Cada bloque, a su vez, se organizó según el nivel educativo, iniciando con primaria y finalizando con educación superior.

Siguiendo la ortodoxia acostumbrada en los reportes de investigación, la organización del contenido de los textos se traduce en un orden básico y claro: hay un resumen, luego el planteamiento, objetivos y metodología usada. Otra parte es la exposición de los datos y su interpretación, así como conclusiones, generalmente acotadas estrictamente a lo que investigaron, sin aventurar otras interpretaciones y sin mayores pretensiones de ensayar futuros posibles u ofrecer alguna reflexión sobre realidades sociales y personales convergentes.

Los estudiantes

El texto de Clara Susana Esparza Álvarez, "La educación artística en primarias del municipio de Aguascalientes: el PROARTE desde la mirada de sus coordinadores y talleristas", se enfoca en los avatares de un proyecto que fue modelo nacional. Me llama la atención su acercamiento mixto a la metodología empleada y resalto el hecho de dar voz a los coordinadores y talleristas, responsables de la instrumentación de tan interesante proyecto educativo. Con base en esta metodología, fue posible distinguir cómo la estructura de funcionamiento de PROARTE hizo posible contar con resultados valiosos sobre la dinámica de la educación artística temprana en Aguascalientes.

"Formación de valores: la voz de alumnos de secundaria" de Teresa De la O De la O, analiza la formación de valores desde la perspectiva de los estudiantes de secundaria. El planteamiento radica en conocer y reflexionar sobre una de las funciones de las instituciones escolares: dotar de conocimiento teó-

rico y práctico, o al menos como escenario para realizar ejercicios prácticos, respecto a un conjunto de aptitudes y actitudes que sirven para el adecuado comportamiento y convivencia social armónica o positiva. Un aspecto que quiero subrayar de este trabajo es la definición del término *valores*, que la autora construye a partir de la experiencia de sus sujetos de estudio: existen diferentes ámbitos del mundo de la vida de los estudiantes –familia, escuela, religión– que en interacción o tensión con los cambios fisiológicos, emocionales y psicológicos que afrontan, moldean tanto las concepciones, selección y jerarquías como la puesta en marcha de ciertos valores.

Del trabajo de Luis Ernesto Solano Becerril, titulado "Violencia en una secundaria técnica de Aguascalientes: análisis de caso desde la perspectiva estudiantil y docente", destaco el empleo del concepto de violencia para explicar una parte de la vida escolar en un nivel educativo clave, situación que pone en entredicho el papel idealizado de la escuela como lugar para el aprendizaje y formación integral de los adolescentes. La investigación concentra sus esfuerzos en dar voz a quienes cotidianamente dan vida a la escuela y plantea diferentes formas de expresión y sentidos de la violencia escolar, como el *bullying*; pero no sólo eso, sino que también ofrece esbozos de propuestas para disminuir y, en el mejor de los casos, erradicar la violencia en la escuela.

"El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes. El caso del CECYTEA" de Alberto Nava Basurto, es un estudio que da cuenta de las motivaciones para que alumnos del nivel medio superior abandonen sus estudios. Me llama la atención el papel relevante de los estudiantes, los cuales expresan, por medio de entrevistas semi-estructuradas, su perspectiva en torno a la deserción escolar. Asimismo, y como complemento a lo anterior, resalto cómo el autor contextualiza las condiciones de vida de los sujetos de estudio. De hecho, el análisis incluye y compara dos grupos de alumnos: el de quienes no permanecieron en la escuela y el de quienes sí lograron concluir sus estudios.

Por su parte, el estudio titulado "Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el aula universitaria" de Lorena Paulina Velázquez Macías, tiene por objeto el estudio del rol de la ansiedad en el marco del aprendizaje del idioma inglés. Es decir, podemos categorizar este trabajo como un estudio de psicología de la educación, que reconoce la incidencia de una emoción en la cognición del estudiante de nivel superior y que nos permite observar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen

varios aspectos que no están sólo circunscritos a condiciones materiales, normatividad, actualización docente y condiciones de vida de los estudiantes. La autora presenta un panorama interesante de las expresiones de ansiedad y de su impacto en el aprendizaje del idioma inglés.

Los profesores

En el texto de Juan Francisco González Retana, "Creencias de los profesores de educación primaria sobre la resolución de problemas matemáticos", es posible recorrer tres perspectivas en torno a cómo los docentes conciben la resolución de problemas matemáticos en la educación básica. Una de ellas es la tendencia tradicional, la cual subraya el carácter práctico y de evaluación de los ejercicios en matemáticas luego de ser explicado el tema en cuestión. La tendencia de carácter espontáneo está anclada a la experiencia e intuición de los alumnos, es decir, por medio del ensayo y el error como vías para potenciar el descubrimiento y con ello dar sentido a la solución de los problemas matemáticos. La tendencia investigativa se enfoca a resolver problemas abiertos, o sea, poner en marcha los recursos y conocimientos para lograr satisfactoriamente la meta. Además de establecer definiciones sobre las matemáticas, todas esas posibilidades no ocurren aisladas, sino todo lo contrario, en constante interacción. Eso es lo que demuestra el autor.

El siguiente trabajo es de Verónica Hernández Payán titulado "Concepciones y prácticas docentes para atender necesidades educativas individuales. Dos estudios de caso en la educación primaria". Con los resultados de la investigación ahora podemos saber la diversidad de concepciones y prácticas docentes específicamente encaminadas a la resolución de necesidades educativas individuales. El enfoque es cualitativo porque el interés de la autora es dar cuenta de cómo sus sujetos de estudio, en este caso dos profesoras, definen y atienden las necesidades de sus alumnos en el entorno escolar. Así, es posible observar no sólo las diferencias existentes, sino, sobre todo, subrayar un resultado de la indagación: la necesidad educativa se conceptualiza en relación con las características especiales de alguno de los alumnos.

Teresa Vélez Jiménez es la autora de la investigación "Formación continua: opiniones de maestros de secundaria de Aguascalientes y Puebla sobre los cursos básicos". En él se destaca la óptica de los profesores sobre el tema de la

formación continua. La autora realiza un análisis cualitativo, cuyos datos provienen de entrevistas a profesores de los dos estados seleccionados, y presenta una comparación entre ambos. Partiendo de las entrevistas y a partir de un recorrido histórico de las reformas educativas y los programas de formación continua del profesorado, la autora ofrece un conjunto de opiniones y visiones que dan sentido y explican la dinámica y utilidad de la formación continua.

"Estrategias de enseñanza de los profesores de inglés para la aplicación del enfoque educativo por competencias en las aulas de educación media superior en Aguascalientes", es el nombre de la investigación de Eduardo Zermeño Pérez, la cual presenta un conjunto de características o elementos del perfil del profesor de inglés: la experiencia profesional, formación y capacitación, acreditación, dominio del idioma y cursos de capacitación o actualización. Todos esos rubros son contextualizados en función de las entrevistas realizadas a docentes de tal asignatura. Cada uno de esos elementos viene a figurar como parte del bagaje que debe cubrir el profesorado para el ejercicio docente adecuado.

"Presencia y uso de recursos virtuales entre los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes" es el nombre de la aportación de Jesús Salvador Rodríguez Cristerna. Los objetivos planteados en la investigación son identificar, describir y caracterizar los diversos recursos virtuales para la práctica docente, así como la frecuencia de uso y su finalidad. Se trata de un trabajo cuantitativo, el cual arroja un panorama sobre el papel de cada uno de los recursos virtuales en el contexto escolar. Así, el correo electrónico, aula virtual, Facebook, repositorios digitales, Moodle y Twitter forman parte del repertorio de plataformas virtuales para la docencia a nivel superior. En efecto, el estudio revela la diversidad de opciones que simultáneamente pueden ser empleadas, pero que los maestros no suelen usar.

La relevancia de los estudios

Por otra parte, aunque no es explícito y generalizable, habrá que leer estos estudios considerando que sus autores han sido también docentes en algún nivel educativo, por lo que se involucran en la investigación educativa desde la perspectiva del profesor de aula. En este sentido, quien investiga y escribe cuenta también con el conocimiento, la comprensión y cierta empatía con los

sujetos de su investigación. Los autores del libro son aprendices, como lo dijera Yolanda Padilla en el epígrafe, en el mundo de la investigación educativa; son personas que valoran el mundo de la ciencia y que han buscado con su formación de maestría pertenecer a una comunidad de investigadores, teniendo, quizás, como ideal a estudiosos profesionales que buscan verdades y respuestas a problemas sociales y educativos contemporáneos.

Los autores asumen una responsabilidad ética en la elaboración y difusión de sus trabajos, porque establecieron una comunicación y una relación respetuosa con todos los participantes, tal como lo señalan los expertos en el tema (Scott y Morrison, 2006: 87-89). Ahora, este libro presenta resultados de investigación que plantean problemas y retos y que, a su vez, delinea una suerte de propuestas de mejora. Su lectura es obligada tanto para académicos como para aquellas personas que toman decisiones a escala macro y en la comunidad escolar, allí donde se desarrolla el proceso específico de la enseñanza y el aprendizaje con los profesores y los alumnos. Se trata de un panorama de temas particulares insertos en contextos y discusiones de mayor escala y muy contemporáneos.

Los autores de estas investigaciones le apuestan a la mejora educativa y mantienen el convencimiento de que con educación es posible hacer cambios en la sociedad. Sabemos que existen voces que restan importancia a la educación porque ella no ha traído consigo lo que prometía: justicia, democracia y bienestar individual y social. Hace algunas décadas, incluso, algunos marxistas dijeron que la educación sólo reproducía las desigualdades sociales existentes (Althusser, 1988). Contra esta visión, también aprendimos que la educación ciertamente puede ser un medio para conservar y reforzar un estado de cosas, pero al mismo tiempo puede ser un mecanismo de transformación y un extraordinario medio que ayuda a mejorar nuestra cultura y nuestra forma de vida.

En los años ochenta, siendo estudiante, simpaticé con la visión de Paulo Freire y, en el contexto de la lucha en contra de los gobiernos autoritarios en América Latina, creí –y todavía creo– que la educación es un medio de concientización y cambio, y puede ser un extraordinario instrumento de lucha de los oprimidos y una práctica de y para la libertad (Freire, 1985). Creo que la educación nos da fortalezas económicas y democráticas y, en lo individual, no sólo nos capacita para contar con un oficio o una profesión, sino que nos fortalece en el valor de la solidaridad y nos hace más participativos, más creativos y más responsables.

También sé que algunos definen esta visión de la educación como ilustración optimista u optimismo ilustrado, es decir, creen que los educadores que buscan el cambio a favor del bienestar son un tanto ingenuos, pues lo que predomina es la ley del mercado, el cual tiene una lógica que privilegia la ganancia, independientemente de la gente y su preparación. Bien dijo la filósofa norteamericana Martha Nussbaum que vivimos en sociedades "creadoras de lucro con imaginaciones torpes", propensas "al parroquialismo, la prisa, la dejadez y el egoísmo". Todo ello reforzado por "una educación basada principalmente en la rentabilidad" (Nussbaum, 2015).

En una sociedad capitalista esto tiene parte de verdad, pero también con educación, estoy convencido, se resuelven problemas, se atienden desafíos y se proyectan utopías para ir en pos de ellas. Tengo la convicción de que, como dijera el gran líder social y ex presidente de Sudáfrica, Nelson Mandela, la educación es esa arma poderosa que podemos usar para cambiar el mundo y para cambiarnos a nosotros mismos (Mandela, 2012).

Referencias

Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Argentina: Nueva Visión.

Barba, Bonifacio (Coord.) (1990). *Proyecto para el establecimiento de una Maestría en Educación*. México: UAA/Departamento de Educación.

Barba, Bonifacio (2000). *Origen y desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1973-1998*. México: UAA.

Barba, Bonifacio (2008). *El conocimiento de la educación y la formación de investigadores. Contribución de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. México: UAA.

Camacho, Salvador y Padilla, Yolanda (24/febrero/1985). La trayectoria profesional y humana de un educador. *El Unicornio.* Suplemento Cultural de *El Sol del Centro*, N° 67, Aguascalientes, México, pp. 4-5.

Camacho, Salvador (otoño de 1987). Proyecto modernizador y grupos de poder en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aproximaciones a un problema. *Sociológica,* año 2, (5) México: UAM-A; pp. 187-212.

Camacho, Salvador (enero-febrero de 1995). *Investigación científica y desarrollo tecnológico en Aguascalientes. Diagnóstico y propuesta.* Cuaderno de Trabajo, No. 13. México: OCA-GEA.

Colina, Alicia (agosto-diciembre de 2008). Abriendo puertas y saltando obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México. *Sinéctica*, (31). México: ITESO

Consejo de Especialistas (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. México: SEP.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (septiembre-diciembre de 2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(19): 847-898.

Coombs, Phillip (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Península.

Freire, Paulo (1973). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Guevara Niebla, Gilberto (Coord.) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.

INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.

INEE (2016). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.

Jones, Ward (diciembre de 2012). Higher Education, Academic Communities, and the Intellectual Virtues. *Educational Theory*, *62*(6): 695-711.

Latapí, Pablo (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.

Mandela, Nelson (2012). *Nelson Mandela por sí mismo*. Barcelona, España: Plataforma.

Martínez, Felipe (Comp.) (1995). *Los posgrados en educación de la UAA*. México: UAA.

Nussbaum, Martha (13/diciembre/2015). El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. *El Heraldo.* Colombia. Disponible en: http://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416.

OCDE (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Resultados México. 2015*. Francia: OCDE. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf.

OCDE (2017). *Panorama de la educación 2016. México*. Francia: OCDE. Disponible en: ww.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf.

OEI (2009). *Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. España: OEI/CEPAL/SGI. Disponible en: file:///C:/Users/pc/Downloads/metas2021.pdf.

ONU (2000). *Cumbre del milenio. Resolución aprobada por la asamblea general*. USA: ONU.

Padilla, Yolanda (2000). La gestión de una comunidad científica. En Bonifacio Barba, *Origen y desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes 1973-1998* (pp. 309-359). México: UAA.

Palamidessi, Mariano, Gorostiaga, Jorge y Suasnábar, Claudio (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*, *36*(143): 49-66.

Ramírez, Rosalba y Weiss, Eduardo (abril-junio de 2004). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *9*(21): 501-514.

Scott, David y Morrison, Marlene (2006). *Key ideas in educational research*. USA-England: Continuum.

UAA (2014). *Plan de Estudios de la Maestría en Investigación Educativa 2014*. Aguascalientes, México: UAA.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. USA: UNESCO.

UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal: UNESCO.

Enseñar a investigar: aprender en la investigación. Una visión de la Maestría en Investigación Educativa

José Bonifacio Barba Casillas

Introducción[5]

El tipo de investigación que hoy se califica de científica no nació con la institución universitaria o de educación superior; dio inicio en el extenso tiempo cultural que la historia de la humanidad reúne en la llamada antigüedad, y ocurrió en diversos lugares del planeta o en diversas culturas. Lo que sí es cierto es que la universidad ha estado vinculada desde sus orígenes al acceso al saber y a su progreso, al tipo de trabajo que impulsa el avance de la ciencia como forma socialmente apreciada de conocimiento, incluyendo entre sus indagaciones y debates una actividad especial acerca de qué es precisamente esa forma

5 Agradezco a mi colega Matías Romo la lectura del capítulo y sus valiosas sugerencias para hacer más claras algunas expresiones y párrafos. A Lorena Velázquez y a Aldo Díaz les agradezco su apoyo en la reunión y sistematización de la información sobre las experiencias y opiniones de los profesores que se presentan en la parte final del capítulo.

de conocer llamada ciencia, cuyo sustantivo proveniente del latín *scientia,* que significa conocimiento, saber. Este sustantivo está relacionado con el verbo *scire*, saber.

Al atender el propósito de delimitar qué es y cómo se genera la ciencia, se conformó o configuró una actividad que dio origen a disciplinas académicas diversas por su enfoque o por la tradición de pensamiento de la que se nutren y que son llamadas filosofía de la ciencia, teoría de la ciencia, metodología de la ciencia, epistemología de la ciencia; todas reflexiones analíticas, en parte; sintéticas, en otra. En ellas se dialoga, se debate acerca de la naturaleza del tipo de conocimiento científico, sus métodos, criterios de validez y alcances.

Un rasgo etimológico importante del quehacer científico proviene del verbo griego *skhizein,* cuya raíz *skei*[6] significa separar, de lo cual la ciencia deriva uno de sus procesos fundamentales: el de análisis. Del significado y carácter de la ciencia se derivan consecuencias para el proceso de formarse en su actividad, de aprender a hacer ciencia, a indagar objetos de conocimiento de acuerdo a sus metodologías específicas.

Para la institución universitaria, el resultado ha sido que la representación de la ciencia como indagación generadora de conocimiento ha quedado ligada de manera indisoluble a ella, sobre todo con la institucionalización del modelo alemán de la universidad de investigación creado por Wilhelm von Humboldt en Berlín en 1810 (Krumpel, s/f). Este modelo de universidad fue uno de los que inspiraron a Justo Sierra en 1910 para la creación de la Universidad Nacional de México como proyecto académico y filosófico que superara el positivismo dominante de la época porfiriana, y le aportara a la sociedad mexicana saber o ciencia de "primera calidad" que apoyara su progreso en diversos ámbitos de la vida (Landa, 1998; Sierra, 1984). En ninguno de los proyectos de Justo Sierra –1881 y 1910, siendo el segundo muy similar al primero– se mencionan los fines de la Universidad Nacional, debido, sin duda, a que el proyecto se proponía integrar en una

6 Ver http://etimologias.dechile.net/?ciencia. Si ciencia significa saber, su negación, *nescius*, significa ignorante. Esto ayuda a comprender el prestigio que adquirió el conocimiento científico y la persona que lo elabora, el científico, el que sabe, por una parte, y por la otra, permite comprender por qué en la visión progresista y liberal de la educación desde el siglo XIX se valoraba a la instrucción como un medio para combatir la ignorancia, valoración que permanece en la expresión de los fines de la educación en el texto del artículo 3° constitucional: "El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios" (fracción II).

corporación varias escuelas existentes que realizaban los fines de la educación superior.[7]

Con el progreso de la ciencia se dio también el de la tecnología y la transformación de la actividad humana tanto en el campo de la economía como en el gobierno, la salud, el esparcimiento, la educación, en fin, la vida entera de las sociedades, sin que esto signifique que con ello desaparecieran las diferencias entre ellas, por el contrario, se creó una diferenciación entre sociedades modernas y tradicionales, y entre sectores tecnológicamente avanzados en una sociedad, contrastantes con otros con grados diversos de *retraso* técnico.

En todo caso, el desarrollo social tiene entre sus variables fundamentales el adelanto mismo de la ciencia y la tecnología y sus relaciones con la economía y con las políticas públicas, y claro está, con el grado de vida democrática de cada sociedad. De esta manera, la idea de desarrollo social estableció vínculos, que ahora son inseparables, con la educación en general, y con la educación universitaria en particular, por los cuales se exige la democratización en su acceso.

Durante el siglo XX mexicano, el establecimiento de universidades o de instituciones de educación superior, para usar un término más inclusivo, ya fuera de manera directa por medio de una nueva creación, o indirecta transformando *institutos* o *colegios* con orígenes en el siglo XIX, se hacía con una concepción que de manera clara o implícita contenía los tres fines ahora establecidos en la legislación: educar/enseñar, investigar o aportar saberes nuevos y difundir a la mayoría posible de la población los bienes de la cultura.

Aunque son tres fines separados, están interrelacionados por un principio de filosofía educativa –que se fue transformando en un principio de política pública de la educación superior–, el cual afirma que la universidad tiene un compromiso cognitivo y moral de aportarle a la sociedad el saber necesario para su desarrollo democrático, equilibrado y equitativo, con una visión humanista que, en el abanico de instituciones públicas y privadas, ha tenido expresiones ideológicas desde la izquierda hasta la derecha. Lo que es fundamental afirmar ante esas variaciones, ahora menos perceptibles que en la segunda mitad del siglo XX, es la relación sustantiva entre educación, desarrollo social equitativo y democracia, la cual, con el sustento normativo de los derechos humanos, la Constitución de la República establece indubitablemente en sus artículos 1°, 3°, 25 y 26.

7 Los dos proyectos están en Sierra (1984).

Lo que en este trabajo interesa, por estar referido a la experiencia de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, es el vínculo entre la enseñanza y la investigación, nexo que resulta tan estrecho que en realidad puede comprendérsele como de tipo esencial, como indicador de una unidad en la actividad académica y pedagógica.

Por lo anterior, se presenta en este capítulo una visión de la experiencia de formar investigadores de la educación proponiendo la unidad de docencia y de investigación en la acción de *enseñar a investigar* y de *aprender en la investigación*.

Antes de atender los propósitos de la MIE, se hace una breve revisión del proceso de establecimiento de los fines de la educación superior en México y en las instituciones que precedieron a la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Los fines de la educación superior en México

Después de la etapa armada de la Revolución mexicana, la primera expresión legislativa aplicable a la educación superior, esto es, la Constitución de 1917, no hizo referencia directa o no enunció los fines de este tipo de educación. Sin embargo, el artículo 3° estableció el rasgo de la laicidad para toda aquella enseñanza "que se dé en los establecimientos oficiales de educación" (Poder Ejecutivo, 1917). Esta determinación tiene efectos trascendentes en los fines de la enseñanza.

Fue la fracción XXVII del artículo 73 de la misma norma la que dio al Congreso de la Unión la facultad de establecer "Escuelas profesionales de investigación científica, […] y demás institutos concernientes a la cultura superior general de los habitantes de la República […]". Se observa en la citada facultad del Congreso una diferenciación institucional sencilla entre investigación científica y otros ámbitos de cultura superior, sin mencionar los fines o actividades de estos últimos, seguramente por darlos ya como establecidos en la filosofía educativa por el desarrollo de la educación superior y la investigación a lo largo del siglo XIX, en términos generales, y por la reciente discusión en torno a la concepción y fines de la Universidad Nacional de México en el entorno porfiriano y en el revolucionario.

En la reforma constitucional de 1921 con motivo de la creación de la Secretaría de Educación Pública, se modificó el texto de la fracción XXVII an-

tes mencionado, manteniendo la distinción entre escuelas profesionales y de investigación científica, pero la referencia a los "demás institutos" ya no especificó como finalidad la cultura superior de los habitantes de la República, sino que cambió a la expresión de la "cultura general de los habitantes de la Nación […]" (Poder Ejecutivo, 1921).

La primera Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México como institución autónoma, expedida por Emilio Portes Gil el 10 de julio de 1929, señaló los fines de "impartir la educación superior y organizar la investigación científica", así como realizar actividades de extensión universitaria para quienes no podrían asistir a las aulas (Artículo 1°, Poder Ejecutivo Federal, 1929). Se precisaba que en todas las acciones de la institución se buscaría atender las necesidades de la sociedad.

La ley anterior fue modificada el 23 de octubre de 1933 y señaló los tres fines de la institución en su artículo primero: "La Universidad Autónoma de México es una corporación[8] dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior y organizar investigaciones científicas principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura" (Poder Ejecutivo Federal, 1933). El énfasis que hace la ley en el rasgo de las investigaciones se debe a la perspectiva de cambio social y económico que los gobiernos de la Revolución querían impulsar, asunto en el que el gobierno y la universidad tenían diferencias de visión que originaron un extenso debate ideológico y programático que pocos años adelante motivaron a Lázaro Cárdenas a fundar el Instituto Politécnico Nacional como institución comprometida con las políticas revolucionarias del gobierno.[9]

La reforma al artículo 3° de la Constitución en 1934 implicó a la educación superior, al establecer que "La educación que imparta el Estado será socialista […]" (Poder Ejecutivo, 1934), pero no definió nada en específico sobre las instituciones de enseñanza superior, aunque el carácter de socialista quedaba ligado a "las enseñanzas" y todas las actividades de la escuela.

8 Es asunto digno de notarse que aún se ve a la universidad como corporación, de la misma forma que en sus orígenes medievales, aunque su estatuto jurídico ha cambiado con los siglos.

9 Los antecedentes del conflicto entre la universidad y el gobierno en los años veinte y treinta del siglo XX están en la década de 1910, en la postura de un sector de universitarios ante la Revolución. El proceso de transformación y sobrevivencia de la universidad de Justo Sierra es analizado por Garciadiego (2000).

La fracción XXVII del artículo 73 constitucional se había convertido en la XXV por otras reformas; en lo relativo a la distinción institucional hecha en la reforma de 1921 no hubo cambios.

La Ley Orgánica de Educación del 3 de febrero de 1940, estando por finalizar la administración cardenista, al mencionar las obligaciones del Estado en relación con el impulso a la educación, conserva la distinción entre actividades de enseñanza superior y las de investigación científica (Artículo 7, fracción IV y 8, fracción I; Presidencia de la República, 1940).

El tratamiento que hace la ley en su desarrollo temático de la educación profesional y técnica, por un lado, y la investigación científica, por el otro, es separado (Artículo 35), y cada una de estas actividades tiene su propio capítulo: el XIV la primera y el XVI la segunda. La relación de la enseñanza técnica y profesional con la ciencia se da a través de los contenidos de la primera, pues el fundamento de su calidad y su capacidad para atender las necesidades de la sociedad estará basado en el conocimiento científico, el cual formaba parte de la representación del laicismo en la educación.

Como puede observarse, la integración de los tres fines institucionales para el caso de la Universidad Autónoma de México en 1929 y 1933 no derivó en un proceso similar para toda la enseñanza superior en la reforma del artículo 3° en 1934, ni en la primera ley orgánica de educación. Además, debe mencionarse que ni el artículo 3° constitucional ni la ley de 1940 limitaban las facultades de las entidades federativas para atender las necesidades de educación pública y el fomento a la investigación en sus jurisdicciones. Lo nuevo del momento era que el artículo 3° establecía la facultad del Congreso para expedir leyes orientadas al "fin de unificar y coordinar la educación en toda la República". Esto significa la aparición de un factor centralizador en la política pública para la educación.

La separación de campos de acción y de fines institucionales que se ha mostrado se debe al conflicto entre la universidad nacional y el gobierno federal desde finales de 1920, que condujo a la autonomía de la Universidad de México y a su ley orgánica de 1929 y 1933.[10] Al final de la década de los treinta, la ley de 1940 preveía en su artículo 3° que la Universidad Autónoma de México no quedaba comprendida en sus "términos", y la misma prerrogativa podría ser obtenida por las universidades particulares por autorización

10 La Universidad de México no fue la primera universidad pública autónoma por ley; lo fue la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en 1917, siendo además la primera con ese rasgo en América Latina. En ese año era denominado Colegio Nacional y Primitivo de San Nicolás de Hidalgo.

de la Secretaría de Educación Pública. Era la expresión del triunfo de la visión universitaria sobre las pretensiones del gobierno de la Revolución. La postura ideológica de la Universidad Nacional y su autonomía influyó en las relaciones del gobierno con las universidades y motivó la creación de un subsistema de educación superior nuevo, cuyo modelo sería el ya mencionado Instituto Politécnico Nacional.

En 1942 se promulgó una nueva norma, la Ley Orgánica de la Educación Pública, que fue publicada el 23 de enero.[11] Su artículo séptimo, fracción I, afirmó que el sistema educativo nacional estaba constituido "Por las escuelas, institutos, laboratorios y centros de investigación científica dependientes del Estado directa o descentralizadamente, y por las actividades culturales que éste realice", además de las instituciones particulares con autorización legal y con reconocimiento de estudios (Presidencia de la República, 1942).

Entre los tipos de educación del Sistema Educativo Nacional, la ley mencionaba los siguientes: "La educación superior técnica y profesional, inclusive la universitaria", así como "La educación que se imparte en laboratorios o institutos de investigación científica, inclusive los universitarios" (artículo 9, fracciones VI, VII). Se muestra, entonces, una diversificación de instituciones y funciones que aún no es plenamente clara, en la integración de los fines de la educación superior.

En el mismo sentido anterior, la ley de 1942, en su artículo 6, fracción II. c, disponía la facultad del Estado de crear "Escuelas, laboratorios e institutos de investigación científica", además de "Escuelas e institutos para la enseñanza o difusión de las bellas artes" (Fracción d). En suma, como se observa en el texto citado, no había una integración de las funciones de la educación superior y de sus instituciones en el subsistema que se configuraba como diferente al de las instituciones universitarias.

En tal sentido puede verse el artículo 89 de la ley, que determinó lo que sigue: "La educación superior, salvo la que se imparta en instituciones dedicadas exclusivamente a la investigación científica, tiene por objeto la formación de técnicos y profesionistas, mediante el estudio intensivo de las ciencias y de su aplicación con fines de utilización práctica". Los fines de las instituciones

11 Esta ley tampoco sería aplicable a la Universidad Autónoma de México, así como a las instituciones universitarias dependientes de las entidades federativas, las instituciones autónomas por autorización de las entidades federativas o autónomas por autorización de la Secretaría de Educación Pública (Artículo 2, fracciones I a IV). Este fue un factor importante en la inicial diferenciación de la educación superior en México.

–enseñar, investigar, difundir la cultura– estaban reconocidos, aunque no unificados institucionalmente.

Lo que el artículo anterior precisó sobre la utilidad práctica de la educación superior, lo hicieron los artículos 99 a 101 de la misma ley respecto de la investigación científica. Como ejemplo puede mencionarse lo que el artículo 99 estableció: "La investigación científica tiene por objeto aumentar los conocimientos humanos, así como determinar, estudiar y procurar resolver los principales problemas nacionales con el auxilio de la ciencia".

Lo que queda asentado es la relación de la educación superior y de la investigación científica con las necesidades sociales, es decir, la utilidad práctica de las actividades educativas y de investigación, incluyendo sus relaciones con la actividad económica.

La ley analizada previamente estuvo vigente casi 31 años, tiempo en el cual el país se fue alejando de la realidad social y política de los inicios de la década de 1940. El proyecto modernizador de la Revolución mexicana que se propuso la administración de Luis Echeverría (1970-1976), se expresó, en materia de legislación educativa, en la Ley Federal de Educación de 1973. Esta norma fijó los tipos de la educación en elemental, media y superior (Artículo 15; Presidencia de la República, 1973), y en lo concerniente a una parte de la educación superior precisó lo siguiente: "La función educativa a cargo de las universidades y los establecimientos de educación superior que tengan el carácter de organismos descentralizados del Estado se ejercerá de acuerdo con los ordenamientos legales que los rijan" (Artículo 31). En esos ordenamientos se habían ido estableciendo los tres fines de la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura.

El resto de las instituciones quedaban bajo los ordenamientos de la ley, pero aunque no se mencionaba los tres fines, éstos ya eran una práctica en las instituciones de educación superior, eran un elemento de su identidad académica. Destaca, sin embargo, la atención de la ley de 1973 a la investigación científica, pues al mencionar las funciones de la actividad educativa, la ley afirmó en su artículo 24 dos elementos importantes: "Promover, establecer, organizar, dirigir y sostener los servicios educativos, científicos, técnicos y artísticos de acuerdo con las necesidades regionales y nacionales" (fracción I) e "Incrementar los medios y procedimientos de la investigación científica" (fracción VI). En otro aspecto correlativo a lo anterior, la ley reconoció la distribución de la función educativa entre los tres niveles de gobierno.

Durante la administración de José López Portillo, tanto del lado del gobierno como de las instituciones de educación superior, se vio la conveniencia de disponer de una ley que regulara el conjunto de este tipo educativo y para ello se elaboró la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, que se publicó el 29 de diciembre de 1978 (Presidencia de la República, 1978). Esta nueva disposición legal distribuyó, entre otras cosas, las funciones de los tres niveles de gobierno respecto a este tipo de educación.

Un aspecto muy relevante de esta norma fue el reconocimiento de los fines de la educación superior; así lo fijó su artículo 4 al afirmar: "Las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardarán entre sí una relación armónica y complementaria". De esta forma, todas las instituciones quedaban asociadas a los tres fines, sin las distinciones entre instituciones o actividades que prevalecieron hasta ese año, como se ha expuesto arriba.

Otra necesidad de la educación superior reconocida en esos años, relacionada con su gobierno, se refiere al entendimiento de la autonomía y las relaciones laborales de los trabajadores universitarios. La cuestión fue atendida con una reforma al artículo 3° de la Constitución que se publicó el 9 de junio de 1980. Para el interés del análisis que aquí se lleva a cabo es importante destacar la nueva manera de fijar los tres fines de la educación superior, ahora en relación con la autonomía. Dice así la reforma: "Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo […]" (Presidencia de la República, 1980). No se trata de una prerrogativa que separa a las instituciones de los fines constitucionales de la educación nacional, sino que las vincula por medio de una responsabilidad asentada en su autonomía.

De esta forma, se completa un importante proceso legislativo sobre los fines de la educación superior, que con motivo de la definición constitucional de la autonomía de universidades e institutos –ya fueran públicos o privados ambos tipos de instituciones– tuvo el efecto benéfico de fijar en el texto constitucional los mencionados fines.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes

Como varias universidades públicas estatales, la Autónoma de Aguascalientes (UAA) tiene su origen remoto en una institución del siglo XIX; en este caso, fue la Escuela de Agricultura creada el 15 de enero de 1867 –a pocos meses del triunfo de la República sobre el imperio de Maximiliano– por iniciativa del gobernador liberal, coronel J. Jesús Gómez Portugal. En la inauguración de la institución, el gobernador destacó dos cosas relevantes: primera, la importancia de la instrucción para combatir la ignorancia, cuando la primera está sustentada en la ciencia y, segunda, que la educación era una fuente de progreso que un buen gobierno estaba obligado a impulsar (Gómez Portugal, 1867).

De esa forma, la naciente institución se vinculaba y se fundaba en el pensamiento ilustrado que había influido en México desde finales del siglo XVIII, formando parte de la visión independentista y que luego contribuyó a la configuración del Partido del Progreso, una vez alcanzada la independencia y abierto el debate socio-político sobre qué tipo de instituciones eran necesarias y cuál sería su orientación ideológica y pedagógica.

La Escuela de Agricultura vivió varias transformaciones en su nombre, en sus funciones y en los servicios educativos que ofreció a la población. Al tiempo de ser creada la UAA el 24 de febrero de 1974 con la Ley Orgánica aprobada por el Congreso del Estado, la institución que le precedía ya era autónoma y tenía como fines la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, los cuales habían quedado establecidos en una ley orgánica aprobada en 1963. Esta ley había creado el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología a partir de la renovación del Instituto de Ciencias del Estado, al que el Congreso estatal había concedido "plena autonomía" el 9 de noviembre de 1942 como una medida para fortalecerlo institucionalmente, según pretendía el proyecto que la misma dirección del Instituto presentó al gobernador del estado y que éste promovió ante el Congreso. En tales circunstancias de 1942, el Instituto se identificaba a sí mismo como actualización de la Escuela de Agricultura (Barba, 2002-2003) y con la autonomía se incorporaba al proceso contemporáneo mexicano de creación de la identidad pública de las instituciones de educación superior.

Entre los fines propiamente académicos del Instituto en 1942 se mencionaban los de impartir "la instrucción preparatoria y profesional" y "Procurar por todos los medios posibles y que estén a su alcance la difusión de la cultura" (Artículo 1º, fracciones I y IV; Congreso del Estado de Aguascalientes, 1942).

Lo expuesto en los párrafos precedentes significa que entre 1942 y 1963 se generó en Aguascalientes el convencimiento de que las instituciones de educación superior habrían de ocuparse de la tríada de fines formada por la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, con independencia de si eran llamadas universidad o instituto. En ese ambiente se creó el proyecto de la UAA en 1973 e inició su actividad.

La UAA ha realizado sus fines institucionales desde su fundación con un dinamismo notorio que la ha convertido en la institución de educación superior más grande y académicamente diversificada del estado. Ha crecido su oferta formativa de licenciatura para alcanzar actualmente la cifra de 63 programas, así como la de posgrado, que cuenta con 25 programas de estudio, diez de ellos de doctorado. En los dos niveles del tipo superior de educación, la universidad se ha sometido a evaluaciones externas con el propósito de establecer fundamentos más firmes a su propósito de ofrecer servicios de calidad. Como ejemplo de ello, en 2016, 51 programas de licenciatura habían logrado la más alta evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y la mayoría de los programas han sido evaluados por organismos especializados (Andrade, 2017).

En lo que al posgrado se refiere, 23 de los programas tienen reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y varios de ellos tienen alguna acreditación internacional (PNPC: 5).

En forma también creciente se ha impulsado la actividad de investigación, la cual está organizada en 18 programas que cubren todas las áreas académicas atendidas por la Universidad. Durante 2016 estuvieron realizándose 216 proyectos de investigación, que comparativamente con el año 2010 significan un incremento de 46.67% (PNPC: 13). Del conjunto de investigadores, 120 tienen el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (PNPC: 14).

En relación con el tercero de los fines institucionales, se ha construido una importante labor de difusión que cubre una amplia gama de temas de interés para personas de diversa escolaridad y condición socioeconómica.

Es importante resaltar en estos trazos de la historia institucional de la educación superior en México, que desde que se atribuyó a estas corporaciones el fin de difundir los beneficios de la cultura, o sencillamente la cultura, un motivo fundamental ha sido el de facilitar a la población que por sus circunstancias sociales, laborales o económicas no podía seguir de forma regular programas escolarizados, tuviera a su alcance la oportunidad de *progresar,*

atendiendo a diversos servicios de instrucción, formación o capacitación. La convicción axiológica que está en la base de esto es que los bienes culturales son un patrimonio de todos y que las instituciones de educación superior, instituciones del saber y de la investigación, por esencia están comprometidas con tal visión.

Lo anterior sirve de contexto para destacar un hecho muy significativo en el caso de la UAA: en su labor de difusión cultural ha realizado desde sus primeros años, con mucho cuidado académico y sentido social, un programa de educación para adultos. En el año 2016, el Centro de Educación de Adultos atendió, por medio del servicio social de estudiantes universitarios, a más de dos mil personas en sus estudios de primaria, secundaria y bachillerato (Andrade, 2017: 23).

Puede concluirse, luego de la revisión de la evolución nacional e institucional de la UAA relativa a los fines de la educación superior, que se ha consolidado una clara comprensión de la importancia del saber generado por la actividad científica, tomando en cuenta tanto a las personas como a la sociedad en sus ámbitos nacional y regionales, por un lado, y del compromiso de desarrollar ese conocimiento al asumir el fin de realizar investigación científica, por el otro. El valor del conocimiento conduce a que éste sea la base de la enseñanza o formación de los estudiantes, así como de una buena parte del trabajo de difusión.

A fin de cuentas, las instituciones de educación superior trabajan para el logro de tres fines que se unifican en torno a la importancia del saber y su utilidad en la transformación social, conforme a los principios del artículo 3° constitucional y por sus relaciones con el conjunto de principios que conforman el proyecto de República democrática y de desarrollo social que se ha dado la nación mexicana. Esto no significa que no existan dificultades para hacer vida o realidad ese conjunto de principios, pero lo que aquí se quiere destacar es el arraigo de tres fines fundamentales en el tipo superior de educación.

La experiencia de la Maestría en Investigación Educativa

Puede afirmarse que la UAA realiza investigación educativa desde la formulación misma de su proyecto, pues para fundamentar su creación se hizo un detallado estudio de los servicios profesionales existentes en el estado de

Aguascalientes y se les relacionó con la actividad económica del momento. Adicionalmente, se hizo una proyección de las necesidades previsibles que la economía y la transformación social del estado mostrarían en el corto y mediano plazos respecto a la formación de profesionales (Martínez, 1973). Esta actividad de investigación educativa la incorporó la UAA a sus procesos de planeación y un esquema de la misma se ha aplicado –con los necesarios ajustes de tiempo y de escala– al diseño de las nuevas carreras y posgrados.

La Maestría en Investigación Educativa (MIE) no fue el primer posgrado del área académica de la educación ni del trabajo orientado a la formación de investigadores; hubo otros posgrados que tuvieron duración corta o fueron generacionales, además de centrarse en el objetivo de atender las necesidades de formación del personal de la propia institución y del sistema de educación básica y normal del estado. Estas actividades estaban asociadas al Programa de Investigaciones Educativas, el primero en su género que se configuró en la UAA.

La MIE, iniciada en 1992, sí fue el primer programa de formación en posgrado para la investigación en educación que se aprobó, con la finalidad de ofrecerlo de manera permanente al conjunto de los profesionales de la educación –y eventualmente a personas con otras profesiones– que estuvieran interesados en adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes que forman a un investigador en educación y que con su trabajo puede contribuir al mejoramiento de la vida social y de la educación, por medio de la aportación de nuevos conocimientos situados en líneas y temas de trabajo que han evolucionado en su configuración a partir de 1992 (Barba, 1990). Actualmente, el programa funciona apoyado en tres líneas de investigación recién reestructuradas con una visión de mediano plazo: i) evaluación educativa y estudio de la práctica docente, ii) instituciones, procesos y actores en la política educativa de México y, iii) competencias académicas básicas.

Como programa de formación de investigadores que contribuye a los fines de la enseñanza y de la investigación, es importante mencionar que se encuentra en el nivel consolidado del PNPC y que recibió la acreditación de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado en el año 2012 (AUIP).

Expresado de forma abreviada y atendiendo a su enfoque pedagógico, el propósito de la maestría ha sido el de formar investigadores –*enseñar a investigar*– por medio de la realización de un proyecto que cada alumno plantea y realiza a lo largo de los cuatro semestres que dura el programa, los cuales se unen entre sí por un seminario de investigación con metas precisas para cada

uno de los semestres que distribuyen metodológicamente el proceso de investigación, con el fin de elaborar la tesis de grado –*aprender en la investigación*. Los seminarios mencionados son la experiencia formativa central, al ocupar 39.3% de los créditos de la maestría.

El proyecto de indagación que elabora el estudiante se sitúa en una de las líneas de investigación del Departamento de Educación mencionadas arriba, y a cada estudiante se le asigna, desde el inicio de la maestría, un tutor que lo acompaña permanentemente hasta su graduación, junto con otros dos investigadores que completan el comité tutorial de cada alumno. Esta asignación tiene relevancia porque con ella el estudiante no sólo sitúa su proyecto en una línea, sino que será asesorado por un profesor que está haciendo investigación en la temática de la línea. Además, durante la maestría, específicamente en las sesiones de mediados y finales de los seminarios curriculares de cada semestre, los alumnos de cada línea de trabajo interactúan entre sí exponiendo sus avances y recibiendo retroalimentación de sus colegas y profesores.

Ese proceso formativo está apoyado en un conjunto de cursos de ciencias de la educación y de metodología que ayudan al estudiante a situar su problema de investigación en el estado actual de las necesidades de conocimiento y desarrollo de la educación en México y en Aguascalientes, por una parte, y a adquirir los conocimientos y habilidades sobre métodos y técnicas de investigación pertinentes a su especialización como investigadores de la educación, por la otra.

En síntesis, la formación de los estudiantes se organiza en torno a tres rasgos constitutivos de la ciencia o facetas de la misma: un *saber*, que puede dar cuenta de sus fundamentos epistemológicos y al que es necesario recurrir para plantear el proyecto de investigación personal y crear un marco teórico idóneo. El segundo, una *metodología* válida para producir nuevos conocimientos atendiendo a un problema específico; cada estudiante, apoyado por su tutor, define un enfoque del método científico adecuado a sus preguntas de investigación y diseña el proceso a seguir y las técnicas correspondientes, tanto de reunión de información como de análisis de la misma. Finalmente, implícito en los rasgos anteriores pero distinguible de ellos, está el rasgo de la ciencia como una *actividad* especializada en torno a los fenómenos, socioeducativos en este caso, que hace posible la aportación de nuevos saberes. La experiencia de aprendizaje en la MIE es la base y la vía para promover la formación del tipo de actitud cognitiva y habilidades técnicas que hacen

competente al estudiante para generar conocimiento, al introducirse y formarse en las ciencias de la educación como investigador. El plan de estudios se presenta en el Cuadro 1.[12]

Cuadro 1. Materias del plan de estudios 2014

Semestre	Materias
Primero	1. La educación en México y las políticas públicas
	2. Ciencias sociales y educación
	3. Psicología y educación
	4. Metodología de la investigación educacional
	5. Seminario de investigación I
Segundo	6. Teorías de la educación
	7. Técnicas de obtención de información interrogativas
	8. Técnicas de obtención de información de observación y análisis de materiales
	9. Análisis cuantitativo de información I
	10. Técnicas no estructuradas de obtención de información
	11. Seminario de investigación II
Tercero	12. Análisis cuantitativo de información II
	13. Análisis cualitativo de datos
	14. Seminario de investigación III
Cuarto	15. Seminario de investigación IV

Con esta perspectiva curricular se realiza el propósito de que los estudiantes vivan una experiencia completa planteando y resolviendo un problema de investigación. Si bien la experiencia está acotada al ritmo y posibilidades de cuatro semestres académicos, es un tiempo de trabajo que hace posible una sólida introducción a la formación como investigadores de la educación. Varios egresados han continuado con buen desempeño su formación en programas de

12 El plan de estudios en operación es producto de la cuarta revisión del programa.

doctorado y quienes se incorporan al trabajo profesional como investigadores han expresado satisfacción con sus logros, del mismo modo que manifiestan haber obtenido reconocimiento en las instituciones y dependencias a las que están adscritos. En las revisiones del plan de estudios que se han llevado a cabo siempre se han recibido juicios positivos por parte de los empleadores de los egresados del programa de maestría.

Es posible afirmar que la MIE ha tenido éxito, juzgada tanto en sí misma, así como si es valorada por su contribución a la realización del fin institucional de la UAA de hacer investigación que atienda las necesidades sociales y que sea base para formar investigadores competentes. Las evaluaciones internas y las externas –PNPC, AUIP– así lo han reconocido, al tiempo que han señalado elementos que deben mejorarse y que son atendidos por el profesorado del programa o por el consejo técnico del mismo.

Respecto al programa académico como tal, dos datos iniciales pueden indicar su éxito: primero, desde sus inicios fue reconocido como posgrado de calidad y ha conservado esa cualificación hasta el presente; en segundo término, el programa ha logrado una tasa alta de retención y de graduación, como se muestra a continuación en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Egreso y graduación por generación de la MIE

Generación	Inscritos /ingreso	Egresados	Graduados	% Egreso/ ingreso	% Graduados/ingreso
1ª 1992-1993	9	8	6	88.9	66.7
2ª 1994-1995	12	8	7	66.7	58.3
3ª 1996-1997	10	10	8	100.0	80.0
4ª 1998-2000	10	10	9	100.0	90.0
5ª 2000-2002	12	11	10	91.7	83.3
6ª 2002-2004	16	15	14	93.8	87.5
7ª 2005-2007	19	19	17	100.0	89.5
8ª 2007-2009	8	8	7	100.0	87.5
9ª 2009-2011	15	13	12	86.7	80.0
10ª 2011-2013	15	15	15	100.0	100.0
11ª 2013-2015	13	13	13	100.0	100.0
12ª 2015-2017	18	14	-	77.7	-
TOTAL	157	144	118	91.7	80.58

Elaboración de Elsa Ramírez a partir del archivo de la MIE y del Departamento de Control Escolar de la UAA.

Si bien esos logros del programa tienen valor por sí mismos, conviene exponer otros elementos que ayuden a valorar la estructura de la maestría y el proceso de trabajo con el que se forman los investigadores. Para ello, se reunieron con un breve cuestionario las opiniones de los profesores, quienes han sido el soporte de la operación de la maestría; en total: 17 cuestionarios pertenecientes a 17 de los 19 docentes. Se agrupan las opiniones en dos rubros: las que están referidas a los logros del programa, por un lado, y las que conciernen a las dificultades o necesidades de mejora, por el otro, exponiendo en relación con estas últimas las sugerencias de ajustes al programa y a su desarrollo académico que a juicio de los profesores son necesarios. Debido al pequeño grupo de cuestionarios, se exponen sólo las mayores agrupaciones de las valoraciones o las opiniones que tienen más acuerdo.

Logros del programa

Por los objetivos del programa y su pedagogía, las habilidades relacionadas con la información son una base importante del éxito académico. Considerando cuatro habilidades: búsqueda, selección, sistematización y uso de la información; así como cuatro grados de valoración de ellas: nula, baja, mediana y suficiente. Casi todos los docentes –en promedio trece si se consideran las respuestas para las cuatro habilidades– opinan que las habilidades al inicio del programa son bajas; tres opinan que la habilidad de sistematización de información es nula; pocos opinan que las habilidades son medianas y ninguno opina que haya suficiencia.

En contraste, la mayoría de los profesores –diez en promedio considerando las respuestas a las cuatro habilidades– opina que al término de la maestría las habilidades logran el grado de suficientes; cuatro opinan que la habilidad de búsqueda es mediana, cinco asignan ese grado a la habilidad de selección, nueve a la de sistematización y siete a la de uso de la información. En síntesis, las habilidades de sistematización y de uso de la información son las de menor avance, pero es claro que la formación sí desarrolla las habilidades mencionadas.

Los docentes valoraron luego la capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes: diez opinan que es baja al inicio del programa y cinco que es mediana; sólo uno la considera suficiente. Para el final del posgrado se mantienen cinco en la posición de mediana, once señalan que es suficiente y uno indica que es baja. Lo importante en esta cualidad de los estudiantes es que también existe una valoración de su mejoramiento.

El programa de maestría tiene un importante énfasis de formación en las metodologías de investigación, atendiendo a la reunión de información y a su análisis, con más atención a las técnicas cuantitativas que a las cualitativas. Sobre esta cuestión se solicitó a los docentes que indicaran las principales ventajas de este rasgo del programa, en donde existe una amplia coincidencia en que esta orientación de la formación es positiva.

Con variaciones en su expresión, los profesores señalan de forma mayoritaria una ventaja: el programa ofrece al estudiante la vivencia completa del proceso o ciclo de investigación educativa, atendiendo los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo y las técnicas de reunión y de análisis de la información fundamentales, con sus características y limitaciones, todo ello promoviendo el rigor en los aspectos teóricos (conocimientos de las ciencias

de la educación y de la metodología de la ciencia) y empíricos (la realización de un proyecto) para tener como producto su tesis de grado en calidad de borrador completo, logro que el alumno presenta en la sesión final del cuarto seminario de investigación con el formato de examen de grado y es valorado por el comité tutorial, el cual señala los ajustes menores o mayores requeridos para la autorización de la tesis y su defensa. En suma, la orientación de esta formación favorece un aprendizaje significativo: aprender haciendo.

Asociadas a esa ventaja general del programa y de su organización pedagógica en torno a los seminarios de investigación, los profesores resaltan otras como las siguientes: aunque parezca evidente, una ventaja es que el programa fomenta una actitud favorable hacia la ciencia; el proceso permite a los estudiantes aprender a tomar decisiones en el proceso de su trabajo dando consistencia teórica, metodológica y técnica a sus proyectos, con el acompañamiento de su tutor y del comité tutorial; se forma una competencia metodológica genérica, es decir, la de integrar aspectos teóricos y prácticos que constituyen la identidad y cualidad de ser investigador de la educación, apto para hacer subsiguientes aportaciones al conocimiento de la educación en su trabajo profesional; se adquiere sensibilidad ante los problemas de la educación y un nivel adecuado de atención a ellos acorde a las exigencias del mercado de trabajo; se favorece el pensamiento crítico y sistemático en las cuestiones metodológicas y un vocabulario científico; se adquieren conocimientos y habilidades para ser un usuario bien informado de la investigación educativa; se logra la adquisición de habilidades para el diseño de instrumentos de investigación; los alumnos aprenden a valorar la pertinencia de los planteamientos de investigación en relación con el conocimiento que se requiere para promover el desarrollo o mejoramiento de la educación; con su trabajo y el conocimiento de sus compañeros, aprecian el valor y la utilidad de la investigación educativa; y finalmente, los estudiantes adquieren –en diferentes grados– una disciplina de trabajo.

Dificultades y necesidades de mejora

Los profesores responsables de la operación de la MIE, al señalar las ventajas del enfoque de la formación que ofrece, no son triunfalistas, es decir, la identificación de las ventajas no significa que éstas, en conjunto o cada una, estén

logradas en su máxima dimensión posible de realización o en el grado de bondad alcanzado. La experiencia de los veinticinco años de trabajo ha permitido al profesorado identificar también desventajas, algunas de las cuales no son más que indicadores de que ciertas ventajas no están totalmente logradas o no son ventajas con valor absoluto. En otros términos, indican alguna dificultad y orientan hacia la mejora.

Una desventaja en la que coinciden varios, expresándola de diferente forma, es la necesidad de atender más la formación epistemológica o de teoría de la ciencia, a fin de favorecer una mayor o más integral comprensión del conocimiento científico y de su metodología, así como del fundamento de sus técnicas en general, y las de la investigación educativa en particular. Un docente, de forma expresa, señala esta cuestión como una debilidad del programa, mientras otro señala que es necesario dar más apertura a algunos cursos en lo que concierne a técnicas de recopilación y análisis de la información. En una perspectiva complementaria, algunos docentes no ven que sea adecuado el énfasis en el paradigma cuantitativo.

Otras desventajas del énfasis metodológico de la maestría, señaladas también en términos de asuntos que deben ser fortalecidos, son las siguientes: el desarrollo de habilidades analíticas, elemento que se verá beneficiado con la mayor atención a la epistemología, en la medida en que ésta hará posible que el énfasis técnico adquiera más sustento en lo que concierne al porqué y al para qué de la investigación educativa. Esto implica también que el proceso de aprendizaje vaya acompañado de acciones que promuevan una mayor aptitud de autocrítica.

Se menciona también que se da poca integración o buen aprovechamiento de los conocimientos teóricos que ofrece la maestría en sus cursos y que falta equilibrar la formación en los métodos con la formación teórica, para no incurrir en simplificaciones de la realidad. En particular, es necesario dar tiempo suficiente a la reflexión sobre el sistema educativo y sus necesidades de investigación, con un apoyo más claro en las teorías de la educación para enmarcar los proyectos. Si bien la maestría es la oportunidad de una vivencia del proceso completo de la investigación educativa, falta un entendimiento epistemológico más completo de ésta que apoye la aptitud para plantear nuevos proyectos.

El cumplimiento de las exigencias de la maestría en los aspectos metodológicos genera en algunos estudiantes una sensación de incertidumbre por la

necesidad de ir dando coherencia a su trabajo de un semestre a otro en los aspectos de contenido y forma, así como de realizar un trabajo más sistemático. Eso va aunado al hecho de que las exigencias de los cursos teóricos limitan el tiempo para el avance en el proyecto de investigación. En conjunto, se indica que el énfasis en la metodología y el ritmo semestral de avance para tener al final el borrador de la tesis, dos elementos buenos, limitan la formación de la aptitud para el análisis y la interpretación de la información.

En síntesis, como se ha expuesto, algunas desventajas se originan en la estructura curricular de la maestría y requieren buscar un nuevo equilibrio. Otras provienen del ritmo de trabajo y su coordinación inter-semestral. Al atender los asuntos precedentes –con dos adicionales más concretos: la dificultad de los estudiantes que no tienen antecedentes profesionales en educación para comprender la investigación educativa, por un lado, y la mayor necesidad de mejorar la coordinación y comunicación entre los profesores–, mejorarán la formación de los estudiantes y la calidad de sus aportaciones al conocimiento por medio de sus tesis.

Se indagó también la visión de los profesores sobre otras cuestiones, unas relativas a su trabajo y otras a la estructura organizacional de la investigación en la UAA, poniendo el acento en su satisfacción o insatisfacción. La información resultante se presenta, a continuación, en el Cuadro 3.

Cuadro 3. La satisfacción en el trabajo y ante la organización de la investigación

	Totalmente insatisfactorio	Parcialmente insatisfactorio	No puedo dar una apreciación	Parcialmente satisfactorio	Totalmente satisfactorio
a) Tu trabajo como responsable de cursos	0	0	2	10	5
b) Tu trabajo como tutor	0	0	2	10	5
c) Tu trabajo como miembro de comités tutoriales	0	1	0	10	6
d) El trabajo colegiado del núcleo académico básico	0	4	4	4	5
e) La secuencia (concatenación de metas) de los seminarios de investigación	0	0	0	7	10
f) La calidad de las tesis que elaboran los egresados	0	0	1	11	5
g) Los procesos de revisión del plan de estudios como medio de mejoramiento de la MIE	0	2	7	3	5
h) La regulación institucional del posgrado en términos normativos o reglamentarios	0	8	3	4	2
i) La regulación institucional del posgrado por medio de las acciones de la DGIP[1] relativas al profesorado	4	2	8	1	2
j) La regulación institucional del posgrado por medio de las acciones de la DGIP relativas a los alumnos	0	4	8	3	2
k) La relación operativa de la MIE con la Dirección General de Investigación y Posgrado	0	3	8	4	2

13 Dirección General de Investigación y Posgrado; la pregunta se refiere a los apoyos administrativos para la implementación del plan de estudios.

Las respuestas que se exponen en el cuadro pueden verse, entre otras perspectivas, con la que genera las valoraciones de los profesores sobre las ventajas y desventajas del enfoque metodológico del programa, pero no se agota en ello.

Llaman la atención dos cosas: primera, que varios toman la opción de "no puedo dar una apreciación", lo cual puede deberse, en parte, al grado en que los profesores conocen el elemento de cada pregunta o por el grado en que están involucrados en la operación del programa. La segunda cuestión que destaca es el conjunto de respuestas a los tres últimos elementos, indicando con claridad que en ello la maestría tiene un asunto importante que atender para su operación.

Se pidió a los profesores que en caso de mostrar algún grado de insatisfacción con cada elemento, expusieran las causas; a continuación se registran éstas.

Con relación al inciso c) –ser miembro de comités tutoriales– se anotaron dos causas: falta de apertura y oportunidad para compartir los avances en las investigaciones y poder así hacer sugerencias, por un lado, y por el otro, existen diferencias de criterios de evaluación entre los integrantes de los comités tutoriales.

Con relación al trabajo colegiado del núcleo académico básico, estas causas originan la insatisfacción: falta más trabajo colegiado con estándares compartidos, en oposición a sólo compartir información; hay también falta de compromiso de algunos miembros del núcleo académico por participar; las designaciones de trabajo semestral de los profesores dejan poco tiempo para acrecentar y mejorar el trabajo colegiado.

En el aspecto concerniente a la revisión del plan de estudios, el inciso g) –la insatisfacción– se debe a que no se ha incorporado la formación epistemológica y la teoría de las ciencias sociales y de la educación; en general, las revisiones no aportan diferencias significativas al plan de estudios, pues falta apertura para incluir otros enfoques de trabajo. Por otra parte, el plan sigue siendo muy pesado en relación con el tiempo disponible para su realización.

La regulación institucional del posgrado –aspecto normativo o reglamentario, inciso h) tiene la mayor manifestación de insatisfacción por parte de los profesores y opinan que se debe a las cuestiones siguientes: este aspecto de la regulación está hecho sin comprender el trabajo de formación para la investigación que se realiza con los alumnos, las normas favorecen el burocratismo, pues son excesivas, no corresponden a las condiciones reales de trabajo de los profesores y de los alumnos y lo dificultan; si bien se identifican los asuntos de las normas que requieren cambios, éstos son muy lentos. En

suma, la normatividad se muestra a veces, en su puesta en práctica, más como impedimento que como fomento a la formación.

El inciso i) hace referencia a las acciones de regulación, a la acción de la Dirección General de Investigación y Posgrado (DGIP), y es el único elemento con respuestas de "total insatisfacción". Las causas que se mencionan son: se privilegia el control burocrático y las políticas no se acuerdan con los consejos técnicos de los posgrados, los cuales son responsables de la conducción de los programas; la Dirección no es una fuente de apoyo, y se valora incluso que entorpece las acciones del profesorado y del consejo técnico, pues no toma en cuenta sus opiniones, intereses y necesidades; lo que identifican los profesores en las normas como asuntos que requieren análisis y cambio, no es tomado en cuenta o se hace de manera muy lenta. Considera un docente que los logros del posgrado son producto del esfuerzo individual y colectivo de los profesores y que se tiene poco apoyo de la DGIP.

En la parte de regulación relativa a los alumnos inciso j) también se considera que las formas de trabajo y los controles no son muy prácticos y tampoco se promueve por parte de la DGIP el acuerdo con los consejos técnicos, cuestionando así si realmente la regulación llega a ser apoyo, por su enfoque burocrático. En síntesis, lo que se hace como apoyo no siempre es eficaz y eficiente.

El último inciso el k) se refiere a la relación operativa de la MIE con la DGIP y se hace la valoración de que la dirección no tiene como principal objetivo el apoyo al desarrollo de los posgrados, por lo cual, en lo posible, de la parte de la MIE se evita la relación, pues la acción de la Dirección no es flexible y no corresponde a las condiciones reales de operación del posgrado, dando pie a una relación con diferencias y desacuerdos en varios aspectos de la conducción de los posgrados. Se expresa también la valoración de que la relación entre la DGIP y la MIE no es clara, quizá por los elementos señalados.

No obstante lo señalado en el párrafo previo, algunos profesores reconocen el esfuerzo de la coordinación de la MIE y su consejo técnico por negociar adecuadamente y sacar adelante el trabajo necesario para la operación del programa. De parte de la MIE se procura tener una relación respetuosa y cumplir la función de coordinación con una perspectiva que supere las condiciones burocráticas.

En la última cuestión planteada a los profesores, se les solicitó que en caso de que existiesen, mencionaran las modificaciones que requiere la MIE para su mejor desarrollo. En las respuestas se registran elementos ya aparecidos en la identificación y valoración de las desventajas –como la formación

epistemológica, por ejemplo–, y otros que no se mostraron ahí; se presentan a continuación estos últimos.

En lo concerniente al currículo, se menciona estudiar la manera de flexibilizarlo para realizarlo en ambientes combinados o totalmente en línea, con tutorías presenciales; innovar la estructura curricular para que la MIE tenga continuidad en el Doctorado en Investigación Educativa que ofrece la UAA y, junto a ello, establecer distintas formas de titulación; aligerar el plan de estudios para eliminar cierto rasgo enciclopedista y dar atención más actualizada en la medición y análisis cualitativos; revisar la orientación del programa para hacerlo más pertinente en la atención a prioridades de la agenda local y nacional de la investigación educativa, promoviendo con ello que las aportaciones de los estudiantes sirvan más al desarrollo de la educación, lo que incluye dar más importancia a la vinculación oportuna y productiva con usuarios potenciales –especialmente tomadores de decisiones–, o empleadores de los egresados de posgrados que forman investigadores, sin que todas las tesis deban tener esa orientación. En esto, es conveniente conocer otras buenas prácticas de formación de investigadores.

En relación con el trabajo docente, se expresaron también sugerencias de mejora para la MIE del tenor siguiente: sistematizar con formas más eficaces el proceso de la tutoría; diversificar y actualizar las formas de enseñanza de la metodología de la investigación; realizar el trabajo de forma más colaborativa en todo el proceso formativo, dándole sentido al núcleo académico básico; lograr que los docentes de cada semestre se coordinen para encuadrar bien sus materias en los objetivos de la MIE y dosificar el trabajo a lo largo del semestre en cada materia para, en conjunto, favorecer la eficacia del trabajo de los estudiantes, haciendo que éstos sean el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuidando, además, que los cursos no interfieran con los tiempos y metas de los seminarios de investigación; dar mayor atención a la formación metodológica en los aspectos procedimentales, combinando trabajo individual y grupal cuando las actividades sean presenciales; definir la función esperada de los lectores de tesis en cuanto a la extensión o profundidad de sus aportaciones; hacer más provechosos los seminarios de presentación de avances y promover otras formas de diálogo entre los estudiantes; vincular más los proyectos de tesis con las investigaciones de los docentes; apoyar más la formación en la redacción científica de los trabajos de los alumnos; en el enfoque de aprender a aprender, ofrecer más apoyos para que los alumnos desarrollen más su aptitud de buscar la información que necesitan para su trabajo.

Una opinión que tiene carácter de síntesis en relación con lo señalado en el párrafo anterior afirma que la concepción de formación de investigadores es buena, pero que se requiere ajustar el nivel de exigencia correspondiente al nivel de maestría para que no parezca carrera de obstáculos, sino que se fortalezca el carácter formativo de la vivencia del estudiante.

Existen otras sugerencias de mejora que no se ubican en los dos conjuntos precedentes, aunque tienen relación con las metas de formación: revisar el proceso de selección para mejorar su potencial de valoración de las motivaciones y aptitudes de los aspirantes y, unido a esto, dar mayor relevancia a las LGAC en la adscripción de los aspirantes/estudiantes para promover la formación de tradiciones de investigación.

Comentarios finales

Esta visión de la MIE, con su ubicación en el establecimiento histórico de los fines de la educación superior, en particular el de realizar investigación y su relación con la enseñanza cuando se trata de formar investigadores, así como su integración al trabajo de la UAA, por una parte, y con la descripción de los rasgos del programa, sus ventajas, desventajas y elementos de mejora, por la otra, ayuda a situar y valorar los capítulos del libro que contienen aportaciones de los exalumnos que decidieron participar en la obra colectiva.

La perspectiva que se ha mostrado de la MIE hace posible valorarla y dimensionar los alcances de sus logros y las implicaciones de los elementos que su profesorado identifica como necesarios de mejoramiento, para dar un cumplimiento más cabal a la trascendente tarea del Departamento de Educación de formar investigadores con el nivel de logro que señalan sus objetivos.

Como ocurre seguramente con otros programas de formación de investigadores con buenos resultados en sus evaluaciones externas y apreciados socialmente, la MIE es buscada por personas que desean una buena formación y tienen una representación clara de la exigencia que ello supone, así como la disposición de incorporarse a un proceso formativo de esta naturaleza. Mejorar el programa, su operación administrativa y, sobre todo, su pedagogía, es un compromiso que los docentes tienen claro y quieren realizar de forma más eficaz. En última instancia, las desventajas y los elementos que requieren revisión y mejora no eliminan ni demeritan las ventajas, sino que ayudan

a comprenderlas en sus alcances y a crear condiciones que tendencialmente permitan su realización óptima. En suma, les dan su valor relativo y ayudan a abrir perspectivas de más calidad y de mayor satisfacción de docentes, estudiantes y directivos.

Referencias

Andrade, Mario (2017). *Tercer informe. Segundo periodo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Barba, José Bonifacio (1990). *Proyecto para el establecimiento de una Maestría en Educación*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Barba, José Bonifacio (invierno de 2002-2003). Se concede autonomía al Instituto de Ciencias del Estado. Año de 1942. *Vertiente*, (5): 41-50. Anexo temático *60 años de autonomía*.

Congreso del Estado de Aguascalientes (1942). *Ley Orgánica del Instituto de Ciencias del Estado*. En Universidad Autónoma de Aguascalientes (1993), *Memoria. Pasado, presente y futuro de la Universidad* (pp. 52-54). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Garciadiego, Javier (2000). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*. México: El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez Portugal, J. Jesús (1867). Alocución leída por el gobernador del estado, coronel J. Jesús Gómez Portugal, el día 15 de enero de 1867 en la solemne apertura de la Escuela de Agricultura. En Universidad Autónoma de Aguascalientes (1993), *Memoria. Pasado, presente y futuro de la Universidad* (pp. 25-26). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Krumpel, Heinz (s/f). *La importancia de la concepción de la Universidad de Wilhelm von Humboldt para la renovación, la investigación y las ciencias en la universidad de hoy*. Disponible en: http://148.215.126.225/siestudiosa/FrmHermeneutica/docs_n/quintoencuentro/1.4LAMPORTANCIADELACONCEPCION.pdf.

Landa, Josu (1998). *La idea de universidad de Justo Sierra*. México: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM. Disponible en: https://es.scribd.com/document/153913219/Josu-Landa-La-Idea-de-Universidad-de-Justo-Sierra.

Martínez, Humberto (Dir.) (1973). *Estudio para crear la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Aguascalientes: Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología.

Poder Ejecutivo (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1917.pdf.

Poder Ejecutivo (1921). *Decreto reformando el artículo 14 transitorio y la fracción XXVII del artículo 73 de la Constitución, relativo a planteles de Instrucción Pública*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_001_08jul21_ima.pdf.

Poder Ejecutivo Federal (1929). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma*. Disponible en: http://www.abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/34.pdf.

Poder Ejecutivo Federal (1933). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México*. Disponible en: http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/53.PDF.

Presidencia de la República (1940). *Ley Orgánica de Educación*. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf.

Presidencia de la República (1942). *Ley Orgánica de la Educación Pública*. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=190763&pagina=1&seccion=2.

Presidencia de la República (1973). *Ley Federal de Educación*. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista8_S2A1ES.pdf.

Presidencia de la República (1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf.

Presidencia de la República (1980). *Decreto que adiciona con la fracción VIII el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_092_09jun80_ima.pdf.

Sierra, Justo (1984). La Universidad Nacional. En *La educación nacional. Obras completas*, Vol. VIII. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Los alumnos

La educación artística en primarias del municipio de Aguascalientes: el PROARTE desde la mirada de sus coordinadores y talleristas

Clara Susana Esparza Álvarez

Resumen

El objetivo de esta investigación es realizar un diagnóstico del Programa de Educación Artística en el Nivel Básico en Aguascalientes (PROARTE). Construimos un marco teórico y contextual estructurado en cuatro apartados. El primero de ellos muestra la historia de este tipo de educación, así como los enfoques a través de los cuales se ha implementado; el segundo apartado presenta las principales instituciones de formación artística en México; el tercero exhibe las leyes nacionales y estatales que le dan fundamento a la formación artística; y el último apartado es una aproximación teórica al currículum en educación artística.

Para lograr el objetivo de esta investigación se llevó a cabo un estudio de tipo mixto. Se utilizaron cuestionarios estructurados y entrevistas para conocer la percepción tanto de coor-

dinadores como de profesores talleristas. Además de estos instrumentos, se realizó una revisión del currículum del programa a partir de los criterios que propone Anne Bamford (2009). Como resultado, damos cuenta de los cambios que tuvieron parte en la conformación del currículo desde el año 2000, cuando dio comienzo, a la fecha. Aunque no encontramos un currículum bien estructurado, concluimos que los programas de clase orientaron la práctica de los profesores talleristas. Respecto a la evaluación del mismo, según los indicadores propuestos por Bamford, encontramos que cumple con la mayor parte de éstos. Sin embargo, era necesario contar con objetivos más claros y sólidos que, a la vez, fueran conocidos por los talleristas. Asimismo, para garantizar la permanencia y mejoramiento de PROARTE, señalamos la importancia de un financiamiento diversificado, con fondos públicos y privados.

Problema de estudio

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve la formación en rubros artísticos para crear una conciencia de paz, entendimiento entre las personas y cohesión social, proporcionando, a quienes participan en actividades artísticas, un equilibrio afectivo que difícilmente puede desarrollarse en alguna otra asignatura (matemáticas, física, química, entre otras). Por lo tanto, este tipo de educación es un medio ideal para que los individuos aborden, enfrenten y, en cierta medida, resuelvan sus problemáticas sociales (Oficina de información pública, memobpi, 2006). En este sentido, el espacio escolar es idóneo para desarrollar la educación artística.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) trazó como objetivo principal, en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, desarrollar de manera armónica a los seres humanos, garantizando su derecho de tener acceso a la cultura y al disfrute del patrimonio tanto nacional como internacional (SEP, 2016). Bajo esta consideración, la primaria puede ser vista como el nivel ideal para implementar la enseñanza de las artes.

En efecto, en este país existen diversos planes y programas de estudio que dan lugar a las artes como parte de las materias y temas a llevar a cabo en la educación básica. Tenemos, por ejemplo, el Plan de Actividades Culturales en Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), el cual fue diseñado y desarrollado por la SEP. Otra muestra es "La Vaca Independiente", agrupación de educación

a distancia, la cual brindaba a los profesores cursos, seguimiento y evaluación de actividades relacionadas al rubro en cuestión (Fuentes, 2004).

Además de los anteriores, traemos a escena el Consorcio Internacional Arte y Escuela (CONARTE), programa que ofrece actividades musicales y de baile a los niños que cursan quinto y sexto grado de primaria en el Distrito Federal, Oaxaca y Ciudad Juárez (CONARTE, 2017). Podemos sumar también el Programa de Educación Artística en el Nivel Básico (PROARTE); éste fue diseñado para desplegarse en primarias del municipio de Aguascalientes, inició en el ciclo escolar 2000-2001 y finalizó en diciembre del 2013. El programa atendió a alumnos de primero a sexto grado y ofrecía artes visuales, danza, música, literatura y teatro (ICA, 2003).

El currículum y prácticas educativas del PROARTE, a pesar de haberse implementado durante varios años, fueron poco conocidos. El Instituto Cultural de Aguascalientes (ICA), instancia que lo administró, poco hizo para divulgar fuera de sus muros las actividades y logros obtenidos. Por lo tanto, era necesario que se documentaran todos los procesos que se gestaron al interior y exterior del programa.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación consistió en realizar un diagnóstico del Programa de Educación Artística en el Nivel Básico, con base en la opinión de sus coordinadores y talleristas. Se trató de describir el proceso de enseñanza que se desarrolló en dicho programa, así como la operatividad del mismo.

Ahora bien, los objetivos particulares fueron los siguientes:

- Conocer el origen del programa, su currículum y adaptaciones hasta su finalización.
- Estipular la relación existente entre el currículum formal y real del programa.
- Explicar la forma en que opera el programa y las implicaciones más significativas que surgen al desarrollarlo.
- Explicar la manera en que los talleristas y los coordinadores de área desarrollan el programa en las escuelas. Esto incluye considerar la

antigüedad del tallerista como rasgo de incidencia en su práctica docente y el cumplimiento de los objetivos del programa, según lo expuesto por los talleristas.
- Describir las formas de evaluación que desarrollan los talleristas y si éstas dependen del lenguaje artístico.
- Conocer la percepción de los talleristas y coordinadores respecto al programa, así como el nivel de éxito del programa ante la comunidad.
- Definir si el programa cumple con lo establecido en los seis ejes establecidos por la SEP.

Fundamentación

Este apartado contiene cuatro secciones. La primera de ellas muestra, de manera breve, la historia de la educación artística; sus inicios en el marco ideal de formación integral de los griegos, seguido de la educación de los príncipes durante el Renacimiento, a través de la Didáctica Magna de Comenio y de la educación propuesta por John Locke. También los educadores Rousseau, Schiller, Pestalozzi y Fröebel son citados por sus aportaciones en esta área (Quintana, 1993).

Ahora bien, el alba de la educación artística como asignatura la encontramos durante el siglo XX, en Alemania, bajo la denominación de educación por el arte y con la fundación de la Bauhaus. A partir de aquí comenzarían grandes aportes e impulsos a la educación artística, por ejemplo: Herbert Read con la *Educación por el arte* (1959/1995); Viktor Lowenfeld con sus trabajos sobre el arte infantil (Quintana, 1993) y la International Society for Education through Art (INSEA), perteneciente a la UNESCO (INSEA, 2017). Asimismo, hicimos eco de los diferentes enfoques sobre la enseñanza del arte: la educación por el arte, la educación a través del arte y la educación artística integrada (Fuentes, 2004).

La segunda parte versa sobre las principales instituciones de formación artística en México. Las instituciones que dirigían y orientaban la cultura y el arte en el país eran, por un lado, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA), creado en 1946 para promover, fomentar, crear y estimular la investigación artística (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 1950); por otro, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). En la actualidad, estos organismos se fusionaron y dieron lugar a la Secretaría

de Cultura creada en 2015, cuyo fin es fomentar, preservar y desarrollar las áreas culturales de México (Secretaría de Cultura, 2015).

La tercera sección presenta leyes nacionales y estatales vigentes durante la investigación, las cuales otorgaban fundamento a la formación artística. Destacamos la Ley General de Educación, cuyo artículo séptimo detalla que la educación es factor de desarrollo integral del individuo (Secretaría de Educación Pública, 1993). También se hace referencia a los seis ejes de formación del proceso de enseñanza y aprendizaje –sensibilización, contemplación, expresión, apreciación, contextualización y creación– (Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, 2008). Consideramos la Constitución Política de Aguascalientes, así como la Ley de Educación del Estado; esta última, en su apartado séptimo del artículo octavo perteneciente al capítulo II, cita que la educación que se imparta en el estado tiene entre sus finalidades la "[…] apreciación y el impulso a la creación artística […]" (Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes, 2007), además de resaltar la pertinencia de la educación integral, lo cual está incluido en el artículo décimo de dicha ley.

Otro artículo a considerar de la ley estatal es el número 17. En él se especifica la creación de programas escolares de educación artística. Este artículo brindó un importante fundamento legal para la creación del PROARTE, pues gracias a ello logró establecer su operatividad y peso en las aulas del municipio de Aguascalientes. La última ley tiene que ver con la erección del ICA. Esta institución, que nació en 1985 como un organismo público desconcentrado del gobierno estatal, tiene el objetivo de promover y difundir la cultura en el estado. Una de las vías para lograr tal meta fue la impartición de talleres de formación artística en todas sus dependencias, incluyendo casas de cultura municipales y escuelas adscritas (Gobierno Constitucional del Estado, 2004).

Finalmente, la cuarta parte es una aproximación teórica al currículum en educación artística. El diseño curricular del PROARTE cumplía con el modelo de objetivos conductuales, pues en el programa de clase se describían las acciones a ejecutar por parte del alumno. También cumplía con el modelo de proceso, ya que era un programa de clase flexible: los contenidos no tenían una secuencia (Stenhouse, 1991). Son cuatro los elementos básicos para el análisis del currículo: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones metodológicas (Stenhouse, 1991; Ruiz, 2000). Para la valoración de la práctica educativa de los profesores talleristas consideramos las variables metodológi-

cas de Zabala (2007), es decir, los espacios y el tiempo, la organización de los contenidos, así como el sentido y el papel de la evaluación. El currículo del PROARTE estaba fundamentado por la visión contextualista del arte de Eisner (1972), las inteligencias múltiples de Gardner (1995) y la filosofía para niños de Lipman (2001). Nuestro estudio incluyó la descripción de la estructura de los contenidos, esto a través de cuatro bloques temáticos: i) desarrollo neuropsicológico, ii) técnica artística, expresión y creatividad, y iii) apreciación y aplicación (ICA, 2003).

Metodología

La metodología empleada en este trabajo fue de tipo mixto, es decir, una exploración tanto cuantitativa como cualitativa del programa PROARTE. Los instrumentos a través de los cuales se recabó la información fueron dos: 1) un cuestionario estructurado que se aplicó a los profesores talleristas; 2) entrevistas semiestructuradas realizadas a los coordinadores del programa, tanto general como de los diferentes lenguajes artísticos. Asimismo, llevamos a cabo una revisión del currículum con la finalidad de triangular la información obtenida. Además de lo anterior, empleamos los indicadores de Anne Bamford para evaluar el programa.

Caracterización de los sujetos

Los sujetos a quienes se les aplicaron los instrumentos de obtención de información fueron los que se citan a continuación. El cuestionario fue aplicado a todos los profesores talleristas del PROARTE, los cuales estaban distribuidos en cinco diferentes disciplinas artísticas, mientras que las entrevistas fueron destinadas a dos coordinadores generales del programa, los cuales participaron en las etapas PROEA y PROARTE, cinco coordinadores de área y dos funcionarios administrativos que incidieron en el programa.

El diseño del cuestionario estuvo basado en preguntas estructuradas y con escalas tipo Likert. Este instrumento permitió recoger la percepción de los profesores talleristas respecto a la forma en que se desarrollaba el currículum del PROARTE. La operacionalización de las variables para el diseño del cuestionario fue la siguiente: a) género con las opciones de masculino o femenino;

b) edad, variable numérica con la que se recabó información para conocer el rango de edad en el que se encontraban los profesores talleristas; c) tiempo de participación en el programa; d) lenguaje artístico al que pertenecían los profesores talleristas; e) formación y nivel académico de los profesores talleristas; f) condiciones, tanto humanas como materiales, bajo las que operaba el programa; g) conocimiento del profesor tallerista respecto al currículum del PROARTE; esto giró en torno a la noción sobre los niveles del programa de clase y los objetivos que planteaba el programa; h) prácticas docentes de los profesores talleristas o de las actividades que realizaban en el aula para desarrollar sus clases; i) satisfacción laboral de los profesores talleristas.

Otra estrategia para obtener los datos fue a través del coordinador general del PROARTE. El objetivo era explicar la naturaleza de nuestra investigación, además de darla a conocer. Así, concertamos citas con los coordinadores de cada lenguaje artístico para la aplicación del instrumento durante las reuniones de academia de cada coordinación. No obstante, sólo recabamos 118 instrumentos de los 173 posibles.

Guía de entrevista

Este método fue empleado con los coordinadores para recopilar datos respecto al diseño del currículum del PROARTE y el desarrollo del mismo. Las entrevistas se realizaron con los coordinadores (general y de cada lenguaje artístico) que estuvieron involucrados de manera directa en el programa. Para obtener la información deseada, diseñamos una entrevista semi-estructurada de acuerdo a los siguientes puntos: a) origen del programa; b) justificación y propósitos; c) fundamentos teóricos; d) operatividad; e) selección de los profesores talleristas. Con base en los puntos citados, se hizo una primera exploración con el coordinador y ex-coordinador del programa. La información resultante fue útil para la configuración de una parte del marco conceptual.

Análisis de la información

El análisis de la información siguió tres vías. La primera de ellas está dedicada al origen, currículo y desarrollo del programa. La siguiente describe las prácticas de profesores talleristas. El tercer ámbito contiene la evaluación hecha al programa bajo los criterios de Anne Bamford.

El primer rubro está dividido, a su vez, en tres secciones. Una de ellas es el desarrollo del programa. El PROARTE comenzó a implementarse en escuelas primarias de la ciudad de Aguascalientes durante el ciclo escolar 2000-2001. Por aquellos años, los talleres estaban enfocados a la introducción de las actividades artísticas, los cuales se basaban tanto en las unidades de iniciación artística que entonces proponía el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), como en el entonces plan de estudios vigente de educación primaria (ICA, 2003).

Identificamos dos versiones sobre la gestación del PROARTE. Una se refiere al interés que el gobernador Felipe González manifestó al licenciado Alejandro Lozano, entonces director del ICA, por la educación artística (Esparza, comunicación personal, 4 de agosto 2010). Otra, manifiesta que durante las consultas públicas para la elaboración de programas del gobierno estatal, que tuvieron lugar en diciembre de 1998, la enseñanza del arte logró un espacio en el programa curricular del nivel básico (Esparza, comunicación personal, 19 de abril 2010).

Varias personas realizaron aportaciones para el diseño del currículo del PROARTE. Entre ellos, algunos de los primeros coordinadores de área del programa: Edmundo Esparza (música), Guadalupe Zaragoza Burgos (teatro) y Moisés Díaz Jiménez (artes visuales). Otros participantes, como el profesor de danza José Luis Sustaita, y estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes aportaron sus conocimientos para conformar dicho programa. Por ejemplo, el área de literatura fue diseñada por Javier Velasco Alarcón (primer coordinador general del programa), así como por estudiantes de la carrera de letras hispánicas de la mencionada universidad (Esparza, comunicación personal, 19 de abril 2010).

Al cierre del ciclo escolar 2009-2010, el programa PROARTE contaba con ocho personas en el área administrativa y una plantilla de 173 profesores talleristas que se distribuían en 152 primarias del municipio de Aguascalientes. En el ciclo escolar 2008-2009 llegaron a atender a 47 883 alumnos en los turnos matutino y vespertino (ICA, 2010). Los objetivos propuestos por el programa enunciaban que el ICA promovería el desarrollo de la creatividad y sensibilidad

infantil, esto con el fin de formar públicos para las diversas manifestaciones artísticas, como consumidores de bienes, productos y servicios relacionados con el arte que se genere dentro y fuera del estado. Parte de este objetivo se cumplió, pues los talleristas promovían la creatividad entre los alumnos. Por otra parte, tal meta era asequible a mediano y largo plazo, ya que la realización de ese fin dependería de cómo los futuros consumidores (alumnos de primaria en la actualidad) se acercarían a los espacios culturales.

Otro de los objetivos era brindar un peso curricular relevante a los contenidos artísticos dentro del plan de estudios de primaria vigente, el cual se cumplió. Tanto docentes, directivos, como autoridades educativas dieron constancia de la importancia del desarrollo de actividades artísticas en el aula (Esparza, comunicación personal, 4 de agosto 2010 y 19 de abril 2010). Otro de los fines del programa era detectar y orientar a alumnos que tuvieran alguna habilidad artística, para que consideraran la especialización y profesionalización de la misma en las dependencias del ICA. Este objetivo se cumplió; sin embargo, dependía de los padres de los alumnos su inscripción a los diversos talleres que ofrecía el ICA. En relación al currículo del PROARTE, al momento de realizar la investigación no era un documento completamente estructurado. Sólo encontramos la "programación de clase", de la cual se derivan las planeaciones didácticas que elaboraban los profesores talleristas para desarrollar sus respectivos talleres (ICA, 2003).

Como ya dijimos, la segunda vía de análisis fueron las prácticas de los talleristas. Para ello empleamos los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario. A continuación, se presenta una síntesis de los resultados. Existía un ligero predominio del género femenino con 58.9%, sobre el masculino con 41.1%. Las edades variaban de los 21 hasta los 66 años. La antigüedad laboral era fluctuante. La mayoría de los profesores tenían menos de un año participando en el programa, lo cual es un indicio del alto porcentaje de rotación del personal. Pudimos concluir que la antigüedad de un profesor tallerista indicaba la satisfacción que tenía con el programa; es decir, los talleristas con mayor antigüedad estaban más satisfechos con la labor que desempeñaban en el PROARTE. En relación a la formación académica de los talleristas, tenemos lo siguiente: el nivel más alto de estudios correspondía a quienes pertenecían a la literatura, con 69.6%; en la educación secundaria estaban los talleristas de música, con 9.4%, y los talleristas de teatro con 5.6%.

El conocimiento que los profesores talleristas tenían sobre la secuencia de los bloques temáticos (desarrollo neuropsicológico; técnica artística; expresión y creatividad; apreciación y aplicación) alcanzó 78%. En cuanto a los objetivos generales del programa, no todos los talleristas los conocían en su totalidad. No obstante, nada de lo anterior interfería con su trabajo, pues consideraban que lo más importante era siempre incentivar a sus alumnos para que realizaran su respectiva labor, ayudar a los estudiantes cuando lo solicitasen y alentarlos para mejorar la actitud que tenían ante ellos mismos.

En el aula, los talleristas, por lo general, utilizaban el juego como opción didáctica y los espacios en los que más desarrollaban sus clases variaban según el área: el aula y su edificio (artes visuales y danza), los espacios extraescolares (literatura y teatro) y los espacios abiertos (danza y música). En relación a la organización de los contenidos, 45.8% de los talleristas manifestó en los cuestionarios que sólo abordaba un contenido por clase, mientras que 46.6% manejaba dos o más contenidos y el material que más utilizaba para desarrollar sus clases era el pizarrón.

Los aspectos que los talleristas evaluaban de sus estudiantes eran las habilidades artísticas, lo cual dependió del tipo de lenguaje al que pertenecían los talleristas; este tipo de evaluación era más practicada en teatro y danza. El uso de lineamientos disciplinarios era más utilizado por los talleristas de música y teatro. Por último, respecto a los seis ejes de formación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se observó que todos eran utilizados.

La tercera parte corresponde a la evaluación del programa según seis factores: objetivos claros y sólidos; datos fiables con vínculos causales que sean justificables; reducción de bloqueos burocráticos; implantación del programa mediante profesionales comprometidos; apoyo político constante y continuo; y condiciones externas al programa que faciliten su implantación (Bamford, 2009). En relación al factor de *objetivos claros y sólidos,* concluimos que los coordinadores conocían y daban a conocer los objetivos del programa; sin embargo, es algo que no quedaba claro a todos los talleristas, pues debido a la fluctuación que existía en la plantilla de profesores, los nuevos elementos muchas veces desconocían o no identificaban plenamente los objetivos. En cuanto a los *datos fiables con vínculos causales que sean justificables,* el programa cubrió este aspecto; su trascendencia fue el resultado de las acciones que en su momento realizaron los administrativos del ICA, los diferentes coordinadores y los profesores talleristas, tanto al interior de la institución cultural como en

las escuelas que se atendieron. Además, durante varios años se generaron datos fiables que demostraron el desempeño de los talleristas en las aulas.

Para que un programa sea exitoso, Bamford (2009) argumenta que debe existir un flujo de personas, acciones, planes, recursos y otros factores que ayuden a la *reducción de bloqueos burocráticos*. Esto, sobre todo, para evitar limitaciones de recursos e interrupciones, o incluso la suspensión del programa. Este factor no fue cubierto en su totalidad. Si bien existía una comunicación constante entre el ICA, el IEA y coordinadores-talleristas-directores de escuela-maestros, el programa estuvo sujeto al financiamiento gubernamental, circunstancia que colocaba en el horizonte el riesgo constante de la interrupción del PROARTE.

Otro de los factores es la *implantación del programa mediante profesionales comprometidos*. Éste estuvo cubierto, pues se seleccionaron a talleristas con experiencia en su campo artístico. Por otra parte, el *apoyo político constante y continuo* fue realizado en el momento en que se desarrolló la investigación. Se recibió apoyo del CONACULTA, del gobierno del estado y, por algunos años, del IEA. Un aspecto a mencionar es el respaldo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual permitió trabajar a los talleristas, sin realizar intromisión alguna en las actividades que llevaban a cabo en las escuelas. El último factor corresponde a las *condiciones externas al programa que faciliten su implantación.* En los primeros años de implementación del programa no existió un vínculo adecuado entre directores y profesores de grupo. Con el tiempo, la relación se hizo más estrecha y el programa comenzó a ser recibido positivamente en las escuelas

Conclusiones

En cuanto a la historia del PROARTE podemos afirmar que éste se gestó a partir del interés, en este caso, del gobernador en turno, Felipe González González. Éste manifestó al entonces director del ICA, Alejandro Lozano, la necesidad de la educación artística en el estado de Aguascalientes. El licenciado Javier Alarcón, con algunos artistas del estado, estructuraron el programa que dependía de ciertas políticas gubernamentales.

Uno de los objetivos del estudio fue determinar la relación entre el currículum formal y el PROARTE. Al respecto, encontramos que no existe un

currículum formal estructurado. A pesar de ello, fueron configurados programas de clase que son los que orientaron la práctica de los talleristas. No es de extrañar que suceda esto, pues desde el diseño del programa se conjuntaron primero los contenidos a enseñar y luego las teorías o supuestos que le dieran soporte. Esta es quizá la razón, al revisar los dos tipos de currículum, que explica la implementación estructurada a partir del programa de estudio y no del currículum formal.

A pesar de lo anterior, es posible establecer una relación entre los dos tipos de elementos. Si bien se especifican los contenidos que habrán de enseñarse, así como la evaluación de los mismos, en todo ello no se encuentra bien planteado ni el perfil de egreso del estudiante, ni del tallerista o la propia fundamentación del programa. Enfocándonos en este último elemento, observamos que existen fundamentos necesarios para sustentar el programa; sin embargo, se encuentran mencionados de manera muy escueta. En los inicios del PROEA-PROARTE, los programas de clase se relacionaban en gran medida con las teorías de Lipman, Eisner y Gardner. Durante los últimos años de implementación había poca relación entre los contenidos con sus fundamentos teóricos. En pocas palabras, debe estructurarse mejor el currículum y no tener una información vaga respecto al programa.

Las siguientes consideraciones están en el marco de la implementación del programa en las escuelas. Por ejemplo, respecto a la contratación de talleristas, podemos decir que los requerimientos para formar parte del cuerpo docente eran los siguientes: experiencia en el área artística específica, además de ejercer tal actividad. Conjuntamente fue relevante poseer conocimientos básicos en torno a los otros lenguajes artísticos. Respecto al nivel académico, la mayoría de los talleristas había concluido el bachillerato y algunos otros la licenciatura. No obstante, varios de los talleristas pertenecientes al campo musical no cumplían con el requisito de escolaridad mínima, es decir, aún no terminaban la preparatoria. La primera contratación fue por medio de una convocatoria publicada en periódicos de circulación estatal. Pero esta vía de divulgación tuvo poco éxito, por lo tanto, la opción fue capacitar y contratar a artistas conocidos en la ciudad o el estado. Una vez implementado el programa, se comenzaron a solicitar ciertos requisitos, lo que demostró que a pesar de tener delimitado el perfil del tallerista, no existía mucho personal para contratar.

Por otro lado, el uso del juego para el desarrollo de algunas actividades era importante para abordar los contenidos propuestos en el programa de cla-

se. Aunque, según los resultados arrojados, una tercera parte de ellos no utilizaron cotidianamente tal estrategia de enseñanza.

El uso de los espacios para la enseñanza dependió del lenguaje artístico, los cuales, por sus características, ayudaban al desarrollo de los contenidos propuestos por el PROARTE: los espacios cerrados, para aquellas actividades que necesitaran realizarse en un solo lugar y en donde los estudiantes no se movieran demasiado; los espacios abiertos, orientados a desarrollar actividades donde los alumnos debían desplazarse para llevar a cabo la expresión artística.

Otra de las inquietudes de este estudio era conocer el grado de cumplimiento del programa en el marco de los seis ejes de formación en el proceso enseñanza y aprendizaje que propone la SEP. Los talleristas abordaban cada uno de los ejes, donde el rubro de *expresión* fue el eje a partir del cual se llevaba a cabo cada una de las clases. Lo anterior representa un acierto del programa, pues sin tomar en cuenta estos ejes para la estructura del currículum, se encuentran implícitos en la práctica de los talleristas.

Ahora bien, el cumplimiento de los objetivos planteados en el programa era esencial para determinar su influencia y éxito. Tres eran los objetivos propuestos en el PROARTE: a) desarrollar la sensibilidad y creatividad en el alumnado; b) detectar aptitudes y actitudes artísticas; c) consolidar la educación artística en las escuelas. Los talleristas otorgaron mayor importancia a las experiencias vividas en el aula que a desarrollar adecuadamente sus planeaciones e implementarlas de acuerdo con lo establecido en el programa. Otro aspecto que influyó en la endeble consolidación de éste fue, según algunos profesores de grupo y directores, considerar esas vivencias en materia artística como un plus en la educación del alumnado, negando otorgar la misma importancia a asignaturas como inglés o educación física.

En el campo de la planeación didáctica encontramos dos maneras de elaborarla: en solitario o en equipo. Esta última opción fue la más destacada por los talleristas, ya que al trabajar colaborativamente, obtenían resultados con base en el consenso entre los participantes. Sin embargo, el no considerar los intereses propios de la escuela y de los alumnos abrió las puertas a participaciones y actividades poco adecuadas que generaron inquietud entre profesores y directores, como jugar en el patio o pintar en el piso.

Otro aspecto importante para el programa era la capacitación. Aunque los talleristas tenían experiencia en el lenguaje artístico en el que participaban, aún faltaba capacitación para sensibilizarse en el trabajo con niños. Con

el paso del tiempo, el dinero destinado a este tipo de preparación para los talleristas fue escaseando; cada año se agendaban con menor frecuencia este tipo de cursos. Limitados de recursos, los directivos del programa llegaron a la determinación de prescindir del apoyo de las instituciones del gobierno federal. En primer lugar, porque quienes venían, reiteraban la enseñanza al respecto; en segundo lugar, existía suficiente experiencia en los talleristas locales en cuanto aportaran sus conocimientos y experiencia. Finalmente, la capacitación dependió del personal del ICA. Este trabajo dio inicio con los coordinadores; no obstante, éstos comenzaron a invitar a talleristas con experiencia especializados en algún contenido temático.

La evaluación realizada en el programa se desarrollaba en dos ámbitos: coordinadores a talleristas y talleristas a los niños. Para el primer caso existe un formato diseñado, el cual se orienta a evaluar el desempeño del tallerista en el aula. De estas evaluaciones resultó una problemática que fue manifestada por los cinco coordinadores entrevistados: la planeación. Según manifestaron, algunos talleristas no contaban con planeación. Pero también lo ejecutado en el aula no correspondía a lo establecido en el programa de clase. Por otra parte, respecto a la evaluación hacia los alumnos, no existía un formato para este fin; y aunque el programa de clase planteaba lineamientos de evaluación para cada contenido temático y para cada lenguaje artístico, no coincidía con lo plasmado en los cuestionarios, es decir, la evaluación no se llevó a cabo según los parámetros propuestos por el programa, sino que dependió de las habilidades del lenguaje artístico y de los lineamientos disciplinarios.

Además de conocer las prácticas que se desarrollaron en el aula, consideramos pertinente dar cuenta de la percepción que los talleristas tuvieron del programa. Los resultados fueron positivos respecto al programa. Sin embargo, según mi experiencia personal y por lo que había escuchado de los talleristas, existió gran inconformidad en torno al sueldo percibido y las condiciones de trabajo (específicamente la basificación de plazas), además de la relación laboral con algunos coordinadores.

El último de los objetivos planteados en la investigación fue determinar el nivel de éxito del programa ante la comunidad. Observamos que la cobertura no fue la suficiente, ya que no logró cubrir la totalidad del estado de Aguascalientes. La razón de ello fue el financiamiento. A pesar de ello, donde se implantó el PROARTE logró alcanzar continuidad en las escuelas donde se desarrolló. Otro de los aciertos fueron los programas alternos que atendieron a

la población escolar que no participa en el programa, llegando de esta manera a ampliar su cobertura.

La evaluación realizada al programa, según los factores establecidos por Bamford (2009), evidenció el cumplimiento de la mayor parte de los requerimientos; por ejemplo, contaba con objetivos claros y sólidos, los cuales se lograron medianamente. Esto último se debió a que si bien aparecen citados en el currículum, no son conocidos plenamente por los talleristas. Otros, como el apoyo constante y continuo, mostraron la relevancia de encontrar financiamiento en instancias privadas, con el fin de asegurar la continuidad y resolver las problemáticas que han tenido que sobrellevar desde que inició su implementación.

Ahora bien, una de las principales limitaciones halladas durante la realización de esta investigación fue el tiempo disponible para su desarrollo. No realizamos las suficientes entrevistas a coordinadores y administrativos, por ello, no fue posible profundizar en la labor desempeñada en el programa. Nos concentramos en la práctica de los talleristas, a partir de sus opiniones y no como resultado de una observación directa que brindara información de la práctica docente en el aula. Ambas acciones son necesarias para mostrar lo que desarrollaban los talleristas.

Para comprender a fondo el programa y sus implicaciones, es importante conocer lo que alumnos, profesores de grupo, directores y padres de familia opinan respecto al mismo; además, realizar un análisis de las prácticas que se desarrollan en cada lenguaje artístico. Cada uno de ellos tiene diversas formas de operar. Sin embargo, por falta de tiempo no se pudo realizar un acercamiento a estos aspectos para recabar información que permitiera enriquecer el estudio y con ello mostrar una visión global de lo que acontece con el programa. Es decir, sólo observamos la opinión de los administradores y talleristas respecto al programa.

Referencias

Bamford, A. (2009) *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación.* Barcelona: Octaedro.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1950). *Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/193_171215.pdf.

Consorcio Internacional Arte y Escuela A. C. (2017). *RedeseArte Cultura de Paz*. Recuperado de: https://www.conarte.mx/programas/redesearte-cultura-de-paz-ciudades/.

Diario Oficial de la Federación (1993). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf.

Dirección General de Comunicación Social. (2015). Fundación de CONACULTA. Recuperado de: http://www.cultura.gob.mx/fundacion/.

Eisner, E. W. (1972). *Educar la visión artística.* España: Paidós Educador.

Esparza, S. (19 de abril de 2010). Entrevista a Javier Velasco Alarcón, primer coordinador del PROEA. [Grabación electrónica]. Aguascalientes, Ags.

Esparza, S. (4 de agosto de 2010). Entrevista a Alejandro Lozano, ex-director del Instituto Cultural de Aguascalientes. [Grabación electrónica]. Aguascalientes, Ags.

Fuentes, I. (2004). *Integrar la educación artística: política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México: Plaza y Valdés.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Gobierno Constitucional del Estado (2004). Iniciativa de reformas y adiciones a diversos artículos del Decreto de Creación del Instituto Cultural de Aguascalientes. *Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes* (pp. 1-4). Recuperado de: http://eservicios.aguascalientes.gob.mx/servicios/PeriodicoOficial/usuario_webexplorer.asp.

Instituto Cultural de Aguascalientes. (2003). *¿Qué es el PROEA?* Versión electrónica. Aguascalientes. Dirección de enseñanza. Documento no publicado.

Instituto Cultural de Aguascalientes (2010). *Programa de educación artística: PROARTE* [Archivo de datos electrónicos]. Aguascalientes: Dirección de educación artística básica.

International Society for Education through Art. (2017). *History of Insea*. Read, H. (1995), *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: http://www.insea.org/insea/history-insea.

Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Oficina de información pública, memobpi (2006). *Educación artística, documento elaborado para la 57ª semana del 60 aniversario de la UNESCO.* Recuperado de: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi57_artseducation_es.pdf.

Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes (2007). *Ley de educación del estado de* Aguascalientes. Recuperado de: http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/archivos/Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%202007.pdf.

Quintana, J. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Dykinson.

Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Ruiz, J. (2000). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular.* España: Universitas.

Secretaría de Cultura. (2015). *¿Qué hacemos?* Recuperado de: https://www.gob.mx/cultutra.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.

Stenhouse, I. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.

Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2008). Educación artística. *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf.

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* México: Graó.

Formación de valores: la voz de alumnos de secundaria

Teresa De la O De la O

Resumen

La trascendencia en la formación del individuo a través de la educación en valores resulta indiscutible. Es mediante la suma de esfuerzos que ésta puede influenciar el desarrollo armónico y ético de hombres y mujeres que, día a día, conviven en diversas esferas y contextos sociales; ejemplo tangible es la convivencia como escenario de práctica y realización. Su relevancia radica en emplear los valores en la toma de decisiones para generar conciencia y apego social en situaciones de conflicto, juzgando éstas, a su vez. La escuela como ámbito socializador debe generar un ambiente que fomente la sana convivencia y promueva los valores. En México, los valores forman parte del currículo escolar desde la educación básica. En efecto, se implementó la materia de Formación Cívica y Ética (FCyE) con el propósito de generar un ambiente escolar que permitiera la

participación activa en acontecimientos escolares y sociales que incentivaran prácticas relacionadas a la toma de decisiones basadas en juicios de valores.

El presente trabajo es producto de una investigación cuyo enfoque metodológico fue mixto. Por un lado, una perspectiva cuantitativa como primer acercamiento al problema; por otro, la parte cualitativa, la cual consistió en el diseño de un cuestionario y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a un total de ocho estudiantes de tercer grado de secundaria, cuatro de ellos pertenecientes a una escuela general y los restantes a una escuela técnica. Las categorías de análisis fueron: la escuela, la familia, los amigos y la religión. Los resultados de la investigación permiten afirmar que los alumnos destacan las experiencias y significados relacionados con la vida escolar en la secundaria a partir de la conceptualización de los valores en lo cognitivo, pero no así en lo trascendental de su vida. A partir de ello, se supone lo siguiente: "[…] lo que la escuela les ofrece no forma parte (inmediata) de su vida cotidiana".

Problema de estudio

El problema de estudio radica en identificar los factores asociados e influencia que ha tenido la escuela y, particularmente, la asignatura FCyE en la educación, en los valores de un grupo de estudiantes de secundaria. Por otra parte, ubica como interés paralelo la necesidad de conocer la percepción de los alumnos respecto a la educación de sus valores y la asignatura de FCyE.

Los jóvenes de secundaria se encuentran en una etapa en la que viven múltiples transformaciones: personalidad, desarrollo biológico y físico, el tránsito de la adolescencia a la adultez (SEP, 2006a). A todo ello conviene agregar también conflictos y presiones sociales –drogadicción, desempleo, cambios en la estructura familiar, pobreza, falta de oportunidades, decrecimiento cultural y social. En estas coyunturas, la educación debe proporcionar el desarrollo integral que contribuya tanto a la mejora y comprensión de los problemas sociales, como a la convivencia sana de los individuos. La idea anterior está plasmada en el artículo 3° constitucional, en el cual se enfatiza la responsabilidad del Estado para garantizar una educación que tienda a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomente valores como la justicia, tolerancia y solidaridad internacional (SEP, 1993).

De igual manera, la educación debe favorecer el desarrollo de facultades para que el educando adquiera conocimientos y capacidades para observar, analizar y reflexionar, de manera crítica, en un marco democrático y de respeto a los derechos humanos, los acontecimientos sociales, económicos, culturales y políticos para mejorar la convivencia social y el desarrollo de individuos libres y autónomos (Constitución Política del Estado de Aguascalientes, 1997; SEP, 1993). La escuela es un lugar ideal para fomentar habilidades que permitan optimizar la convivencia social; tiene la importante tarea de formar en valores a los individuos. Tanto es así que en caso de omitir lo anterior, no estará cumpliendo con su función socializadora (Lee, 2001; Schmelkes, 1995 en Papadimitriou, 1998). En este sentido, la educación representa el medio idóneo para transmitir, adquirir y acrecentar la cultura, para contribuir a la transformación social por medio de la adquisición de valores, conocimientos y habilidades.

Entonces, nos interesa comprender cómo la FCYE, en cuanto a formación del futuro ciudadano se refiere, influye en los jóvenes, en sus proyectos de vida. De acuerdo con la fundamentación curricular de esta asignatura, se debe promover el desarrollo de competencias cívicas y éticas al generar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el educando para que resuelva problemas y conflictos que dificultan la convivencia con los demás (SEP, 2006b). Asimismo, la asignatura debe proporcionar una formación ética y ciudadana, basada en los valores de libertad, igualdad, solidaridad, justicia y respeto a la dignidad humana, lo cual auxiliaría en el diseño de proyectos de vida enmarcados en tales valores.

En la propuesta curricular, materializada en la asignatura, identificamos un referente jurídico que mantiene vinculados los propósitos. Sin embargo, habría que hacer un contraste entre lo que está plasmado en el programa de estudios y la influencia real que tiene la asignatura en el desarrollo de valores, esto a partir de las perspectivas de los alumnos. Tal contraste es de subrayar porque, al parecer, la escuela de hoy día ha enfocado la inculcación, transmisión y adoctrinamiento de valores a partir de los contenidos señalados en el programa de estudio (Yurén, Araújo y García, 2003). Lo ideal sería crear una comunidad justa, donde todos los alumnos interactúen y convivan en un ambiente sano y armónico para dar respuestas a los problemas sociales, mediante un análisis crítico de las causas que los generaron.

Sin embargo, en la investigación realizada por Sánchez (2007) en escuelas secundarias del Estado de México, encontró que los alumnos no consideran

la FCYE como una de las asignaturas más importantes, la razón: los jóvenes no ven relación alguna con su vida cotidiana y, por lo tanto, no le dan el peso que merece como una asignatura orientada a su propia formación integral. Por otro lado, el campo de investigaciones que rescatan las opiniones y percepciones de los alumnos ha sido poco explorado. Guzmán y Saucedo (2007) señalan que los trabajos de investigación educativa sobre los estudiantes, poco a poco, van ganando terreno en México. Las autoras también apuntan la importancia de saber cómo vive y siente el alumnado respecto a su educación, en pocas palabras, qué es lo que ellos tienen que decir respecto a su experiencia escolar. Tener como objeto de estudio los valores, como parte principal en la formación integral de los educandos, ampliará el campo de la investigación educativa y contribuirá a medir la influencia de la FCYE en la educación de los jóvenes.

Objetivos

Los objetivos centrales de esta investigación fueron: a) conocer el papel que un grupo de alumnos de secundaria da a una serie de valores; b) analizar, desde la narración de los estudiantes, la promoción de los valores de libertad, justicia, solidaridad, igualdad y respeto a la dignidad humana en la escuela, la familia, los amigos y la religión.

Fundamentación

Hablar de valores y de la forma en que éstos deben ser abordados en la educación resulta de especial interés e importancia; por ello, es necesario exponer algunos puntos que expliquen qué se entiende por valores y lo que la escuela mexicana hace para estudiarlos a través del currículo de secundaria.

El hombre está en constante desarrollo y a lo largo de su vida pasa por diversas etapas con cambios psicológicos, físicos, morales y cognitivos. En efecto, es conveniente hablar de la adolescencia y del desarrollo moral, ya que en el individuo, cuando deja de ser un niño y pasa a convertirse en un adolescente, sus estructuras de pensamiento cambian al igual que su forma de sentir, actuar e interactuar con los demás. El desarrollo humano es comprendido como un proceso gradual, continuo, que tiene lugar durante toda la vida del ser humano

y tiende a la adaptación al ambiente físico y social; para ello, es necesario que crezca, madure y aprenda lo que encuentra en el mundo (Lefrançois, 2001). Aunado a lo expuesto, requiere fomentar y establecer relaciones de interacción con el medio en que vive.

Los sujetos del estudio son adolescentes que sufren cambios físicos y sexuales, por ello destacamos algunos rasgos de dicho proceso para caracterizar, de cierta manera, cómo son. Los aspectos emocionales y la apariencia física son fundamentales para un adolescente, lo cual influye en la autoestima y autoconcepto. Un individuo con alto nivel de autoestima se acepta y respeta tal como es y transmite eso a los demás. La presencia de la familia durante la adolescencia es importante, pues son sus miembros quienes se ocupan de transmitir los principales conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos (Rice, 1997: 426). Los padres son vitales difusores de dichos aspectos, pero los hermanos también tienen un papel importante al proporcionar amistad y compañía. Para los adolescentes, los compañeros y grupos de pares resultan relevantes, porque congenian con personas que tienen los mismos cambios físicos, puntos de vista similares, se divierten, se sienten libres y francos (Papalia y Wendkos, 1994). Por su parte, los amigos constituyen un grupo que fomenta la confianza y permite experimentar, expresar y conocer nuevas formas de pensar; igualmente, el ejercicio práctico sobre valores sin temor a ser ridiculizados. Además de la amistad, los adolescentes valoran la aceptación, el afecto y el amor (Rice, 1997).

Sin embargo, el individuo también vive un desarrollo cognitivo y otro moral durante su vida. Este cambio lo lleva, de cierta manera, a emitir juicios de valor más complejos dependiendo de la etapa de desarrollo. Kohlberg asegura que, como indica Meece (2001), a través del juicio moral se identifican problemas, valores y perspectivas en conflicto, además de que las personas dan un orden y jerarquía de manera lógica. Los valores poseen una dualidad: son resultado de un proceso de desarrollo del individuo y de su interacción con el contexto; son realidades externas u objetivas e internas o subjetivas (Latapí, 2003). La realidad subjetiva se encuentra integrada por los componentes *cognoscitivos*, conocer el objeto, valorar y tomar decisiones. También está el *afectivo*, sentimiento que genera la emoción positiva o negativa, a favor o en contra. Por último, el *apetitivo,* que se refiere a la realización de una conducta. Ahora bien, en síntesis, los valores pueden comprenderse como resultado del proceso de desarrollo de la persona y de su interacción social; son parte de su

realidad tanto externa como de la interna. Cada valor está constituido por tres elementos: cognitivo, afectivo y conductual (Barba, 1997; Latapí, 2003).

Frisancho (2001) distingue valores personales, sociales, universales y morales; donde todos orientan las conductas del individuo para mejorar la convivencia con los demás. Los valores personales parten de los deseos, intereses y preferencias de las personas, donde se emite un juicio valorativo sobre algo o alguien; mientras que los valores sociales son construcciones normativas que aseguran el orden y la convivencia en sociedad para que los individuos reconozcan las instituciones sociales. Dentro de las funciones del valor, señaladas por Barba (1997), se incluye el guiar al individuo para tomar una posición particular al rechazar o aceptar una norma, mejorar la convivencia. Asimismo, habla de su utilidad para predisponer al sujeto en la toma de decisiones respecto a las ideologías religiosas o políticas. De esto se desprende que la asignatura de FCyE, en su carácter formativo, debe buscar la conjunción de ambas funciones. Como parte de esta tarea, en el marco del currículo de FCyE (SEP, 2006a), se hace énfasis en proporcionar a los jóvenes una educación fundada en los valores de igualdad, libertad, solidaridad, justicia y aprecio a la dignidad humana, esto para consolidar la formación de hombres justos y responsables, con capacidades para resolver conflictos éticos y sociales a lo largo de su vida. Se pretende que con estos valores se formen hombres autónomos que diseñen su proyecto de vida.

De esto se desprende el interés por centrar la atención en los valores señalados en la fundamentación curricular de FCyE (DOF, 2006; SEP, 2006b). Por lo tanto, es indispensable saber en qué consiste cada uno. Sin duda, el programa de FCyE se orienta a la formación de sujetos con la capacidad de emitir juicios ante situaciones que lo requieran de manera responsable, libre y autónoma. La escuela representa un espacio de socialización donde los individuos no sólo adquieren conocimientos, también intercambian ideas y experiencias originadas en otros ámbitos de la vida como la familia, vivencias religiosas y relaciones de amistad.

Los jóvenes que cursan la educación secundaria poseen características –género, clase social y cultura– que difieren en cada uno. Sin embargo, todos ellos tienen en común la etapa de transición de la adolescencia a la vida adulta. En la crisis de la adolescencia están en relación con preceptos impuestos por los demás que indican lo que se debe o no hacer (Schmelkes, 1995 en Papadimitriou, 1998). Por lo tanto, se necesita de una educación secundaria que ayude al joven en el desarrollo y consolidación de competencias para que

actúe de manera responsable consigo mismo y con la comunidad (SEP, 2007), haciendo de él un individuo participativo en la construcción de una sociedad democrática, justa y libre.

La formación de valores es algo complejo. No resulta ser una actividad sencilla que se limite únicamente a la transmisión de contenidos, por lo que hay que cuidar algunos factores para que la asignatura de FCyE tenga éxito, por ejemplo, la participación de todos en la escuela, establecer fuertes vínculos entre los valores y el resto de asignaturas, profesores preparados y conscientes al respecto, además de comportamientos coherentes ante los alumnos. Desde el punto de vista de Piñón (2001), hay que generar cambios en la estructura escolar, en las estrategias de aprendizaje, procurar correspondencia entre lo que se enseña y lo que se practica en la escuela, pues el referente teórico que se les proporcione a los alumnos cobrará sentido al momento de practicarlos.

Programa de Formación Cívica y Ética en tercer grado de secundaria

La dependencia responsable de la formulación e implementación de este tipo de contenidos en México durante 2006, realizó una reforma educativa al plan y programas de educación secundaria (SEP, 2006a). Se propone que la educación sea una herramienta que ayude al alumno a enfrentar las necesidades y apoyar el avance permanente de la sociedad, dejando de lado la transmisión y adoctrinamiento de los contenidos curriculares, para favorecer la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, valores y actitudes. En principio, la FCyE se concibe como una asignatura que crea experiencias sistematizadas que contribuyen al desarrollo personal del educando, su participación libre y responsable en retos sociales para mejorar la convivencia. Por ello, se ha previsto en la formación de valores la participación de tres elementos, que en el programa han sido denominados *dimensiones*, a saber: la asignatura de FCyE, todas las asignaturas en conjunto (currículo), y la escuela. Con ellas se pretende proporcionar una educación para la vida escolar y el desarrollo de la responsabilidad y autonomía del educando.

En la primera dimensión se integran los contenidos y actividades a desarrollar con los educandos, esto con base en el análisis crítico de situaciones como, por ejemplo, conflictos de valores y estudio de la democracia como una forma de vida y de gobierno para el país. La segunda dimensión está constituida por el resto de las asignaturas; se trata del estudio de temas relacionados

con el respeto y cuidado del medioambiente, interculturalidad, diversidad, la importancia de la ciencia y la tecnología, entre otros. Estos temas prevén el establecimiento de una educación moral transversal. Finalmente, la dimensión escolar, es decir, generar un ambiente escolar adecuado, donde la experiencia escolar cotidiana promueva el ejercicio de la democracia como una forma de vida al crear el espacio que lo favorezca.

Uno de los ámbitos que han cambiado con la reforma de FCYE es el aprendizaje. Ahora está enfocado al desarrollo de ocho competencias que abarcan el desenvolvimiento personal, ético y ciudadano del alumno. Las competencias propuestas parten del plano personal del educando y, posteriormente, van cubriendo el espectro social. Con el currículo se pretende garantizar que el estudiante actúe con respeto, así como practique y promueva el trato digno entre los seres humanos. La asignatura de FCYE tiene como propósito fundamental el desarrollo de la autonomía moral y la adquisición de los compromisos consigo mismo y con la sociedad. Para ello, es necesaria la formación de la personalidad moral como proceso de interrelación social, para generar actitudes de participación en un ambiente de respeto a la diversidad. Se trata de construir valores en un ambiente de aprendizaje, basado en la comunicación y el diálogo, que favorezca la comunicación entre alumnos y la toma de decisiones responsable y autónoma que beneficie la enseñanza para la vida.

La tarea del profesor en la asignatura de FCYE va más allá de la transmisión de contenidos de aprendizajes. Debe ser él quien genere los espacios y el ambiente adecuado para que los alumnos desarrollen las competencias descritas. También debe producir situaciones de conflicto para que los escolares construyan soluciones de manera crítica. Le corresponde conjuntar los contenidos de la asignatura con las experiencias que propicie para que el educando obtenga mejores resultados de aprendizaje y construya su autonomía. El papel del profesor es el de un facilitador del conocimiento y mediador de las situaciones y conflictos que vayan surgiendo.

Los contenidos tienen como referencia tres ejes temáticos: a) formación ética, centrada en el individuo, sus acciones y decisiones personales, la cual toma en cuenta el respeto a la dignidad humana de los individuos y la democracia; b) formación para la vida, para que sean capaces de tomar sus propias decisiones valorando su integridad como personas; c) formación ciudadana, la cual favorece el desarrollo humano en sociedad para que sea capaz de integrarse como un sujeto activo y responsable en las problemáticas sociales (SEP,

2006b). Los contenidos se encuentran distribuidos en dos cursos. El primero aborda temas relacionados con la ética individual y la ciudadana; este curso tiene una mayor carga ética y busca el desarrollo personal del estudiante y la reflexión sobre sus acciones. El segundo curso se relaciona con el proyecto de vida personal y el compromiso con la vida democrática.

Metodología

La metodología de trabajo considera la perspectiva de los alumnos de tercer grado de secundaria en torno a las opiniones y percepciones que tienen de la formación de sus valores. En otras palabras, buscamos y resaltamos la "voz de los alumnos". Este acercamiento cualitativo incluyó entrevistas a ocho alumnos de dos secundarias. Establecimos una conversación donde los sujetos de estudio hablaron de las experiencias que han dejado huella en la formación de sus valores en diversos ámbitos de socialización. Los aspectos considerados en dicha exploración fueron la escuela y la asignatura de FCyE, sin dejar de lado otros ámbitos de vida como la familia, la convivencia religiosa y los amigos. Realizamos un estudio *ex post facto* descriptivo. Las variables exploradas fueron: valores de libertad, justicia, solidaridad, igualdad y respeto a la dignidad humana. Incluimos la modalidad de la escuela, sexo de los alumnos y los elementos de la asignatura de FCyE (práctica docente, contenido curricular y convivencia grupal).

La selección de los entrevistados consideró un muestreo no probabilístico intencionado para la primera fase de la investigación, ya que no tuvimos por objetivo la generalización de los resultados, sino seleccionar los sujetos que representan, bajo los criterios de expertos, algún caso típico del universo (Padua, 1979). Para seleccionar a los sujetos para la entrevista, se estableció como criterio que la primera parte del cuestionario (jerarquía de una lista de 10 valores) fuera totalmente congruente o incongruente con reactivos de la segunda parte del mismo, así se eligieron a los ocho alumnos entrevistados y otros ocho como suplentes. La segunda sección incluyó reactivos que abordaron las dimensiones que Latapí (2003) y Barba (1997) señalan: cognitiva, afectiva y conductual del alumno respecto a cada valor. El objetivo fue crear un índice[14]

14 Un índice es un número que expresa, de manera sintética, la adición de un conjunto de indicadores; es producto de una operación o proceso de síntesis en el que se busca reconstruir una variable o dimensión de estudio. Generalmente expresa de una manera densa algún atributo o característica de los sujetos de estudio.

y, de alguna manera, comprobar la consistencia entre esta parte y la jerarquía de valores. La entrevista fue de tipo semiestructurada; las preguntas abarcaron características de la asignatura de FCYE, escuela, familia, convivencia con amigos y experiencia religiosa.

Otro atributo específico fue formar parte del tercer grado de secundaria, ya que el año anterior habían cursado la asignatura de FCYE e identificarían los valores estudiados en clase. El diseño del cuestionario tiene como antecedente el instrumento que Bretherton (2005) adaptó del inventario de Milton Rockeach, el cual fue administrado a estudiantes de secundaria del estado de Aguascalientes y se centró en la jerarquización de valores de mayor a menor importancia.

El criterio para elegir las instituciones escolares fue el siguiente: escuelas secundarias con modalidad diferente, técnica o general, públicas, ubicadas en la zona urbana de Aguascalientes, de alta demanda y con matrícula y número por grupo similar, con buen desempeño académico, considerando los resultados obtenidos en las evaluaciones del EXANI-I.

Análisis de la información

Empleamos el programa SPSS 13.0 y 16.0 (Statistical Package for Social Scences) para el análisis de la información recabada a través del cuestionario. Con la jerarquía de valores se hizo uso de corridas de frecuencia, medias, medianas y modas para la muestra general, por modalidad y sexo. En la segunda parte del cuestionario se incluyeron seis reactivos para cada valor con cuatro opciones de respuestas.

El resultado fue un índice que expresa una escala que oscila en un rango de 0 a 100 puntos; cabe aclarar que como el nivel de medición de la escala es de intervalo, el 0 no significa la ausencia de un valor, sino más bien fue diseñado para generar un promedio que determinó si hay consistencia entre las respuestas que los alumnos dieron en esta parte del cuestionario, por ejemplo, si para el valor de justicia se obtuvo un índice de 92, que es una puntuación alta, y en la jerarquía ocupó la posición 9, podemos decir que hay consistencia y dado que en la segunda parte del cuestionario hay reactivos que pertenecen a las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, puede pensarse que el alumno está de acuerdo con ello, que se ha apropiado y practica dicho valor en su cotidianidad.

Al tener los índices para cada valor y de cada alumno procedimos a la selección de los sujetos que tuvieron mayor consistencia entre la primera y segunda parte del cuestionario; es decir, si en la primera parte pusieron como más importante un valor, que ese mismo obtuviera un valor alto en el índice producto del procesamiento de la segunda parte.

El tratamiento de la información recabada en las entrevistas comenzó desde la transcripción de las mismas, pues desde ese momento se comenzó a procesar la información y a reflexionar lo que se encontró. Posteriormente, con el uso del programa Atlas.ti organizamos el texto de acuerdo a las categorías de análisis; cuando se tuvo esta información clasificada, se construyeron cuadros donde se integró por categoría y subcategorías lo expuesto por los alumnos entrevistados.

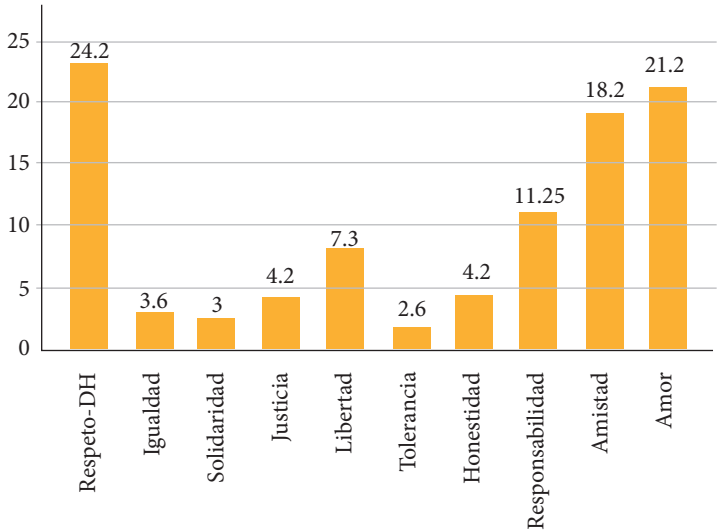
Discusión

En este apartado damos cuenta de los resultados generales, discusión y análisis de la investigación.

Los alumnos involucrados en el estudio señalan lo fundamental que resultan los valores para su vida. En este sentido, Laura destaca que son "[…] elementos indispensables para nuestra vida porque conducen a una convivencia sana con los demás y con nosotros mismos […]". Pero también reconocen que forman parte de la naturaleza humana y las acciones y pensamientos deben estar dirigidos por ellos, pues como Luis señaló: "[…] todos los días utilizamos los valores, son algo inevitable, simplemente para tomar nuestras decisiones […]". Decisiones que requieren un proceso reflexivo que muchas veces no resulta fácil porque se debe tener en cuenta al otro, quien convive con nosotros, así lo afirmaron Ximena y varios de sus compañeros.

En la lista de valores, el respeto a la dignidad humana fue el más importante, al ubicarlo en la posición 10 de la escala; 24.2% de los alumnos así lo decidió, le siguió el amor, con 21.2%; la amistad, 18.2%; y responsabilidad, con 11.5%. La escala del resto de valores quedó de la siguiente manera: libertad (7.3%), justicia (4.2%), igualdad (3.6%), solidaridad (3%) y tolerancia (2.6%). Esto puede observarse en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos que considera cada valor como el más importante (posición 10 de la jerarquía)



Observamos que, de los valores enfatizados en el programa de FCYE, sólo el respeto a la dignidad humana sobresale en las preferencias. Así lo consideran 4 de cada 10 alumnos, mientras que la libertad, igualdad, justicia y solidaridad ocupan posiciones de menor importancia. Un porcentaje notable de estos alumnos subraya valores asociados a la juventud,[15] particularmente el amor, la amistad y la responsabilidad. Éstos ocupan posiciones altas en la jerarquía, sólo detrás del respeto a la dignidad humana. Por su parte, la posición de la honestidad y tolerancia correspondió a la parte baja del rango de valores configurado por los estudiantes.

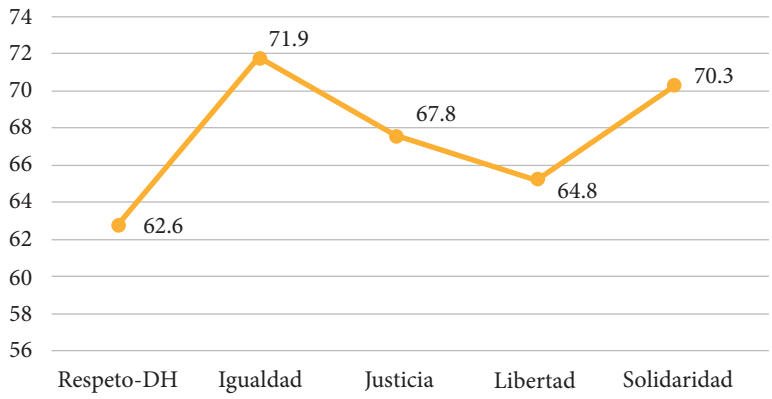
En el estudio realizado por Bretherton (2005), los alumnos jerarquizaron los valores terminales e instrumentales de acuerdo a la importancia que tienen en su vida. El resultado es el siguiente: responsabilidad, honestidad y tolerancia (valores instrumentales), y amistad, libertad, igualdad y amor (valores terminales). En nuestro caso, los encuestados prefieren los valores que, de acuerdo con Frisancho (2001), pertenecen a una dimensión personal. Esto

15 De acuerdo con lo que Rice (1997) señala, los valores que los adolescentes y jóvenes prefieren son la amistad y el amor, esto debido a la etapa de adolescencia y el desarrollo que viven.

quizá se deba al proceso de individualización de valores, del que Inglehart y colaboradores (2004) hablan en su trabajo. Los sujetos hacen énfasis en preferencias personales al elegir valores que se refieren al compromiso personal, al amor a sí mismos y al afecto a otras personas; o en otras palabras, se refieren al amor, la amistad o el respeto a la dignidad humana.

En el índice diseñado para los valores de respeto a la dignidad humana, igualdad, libertad, justicia y solidaridad, encontramos que la igualdad está ubicada en el punto más alto de la escala, pero que en la jerarquía fue uno de los de menor importancia: en la muestra alcanzó en promedio 71.91, le siguió solidaridad con 70.32. Los valores de respeto a la dignidad humana, justicia y libertad tuvieron una media inferior a 70, pues obtuvieron 62.6, 67.8 y 64.8, respectivamente.

Gráfica 2. Promedio general de los índices para cada valor



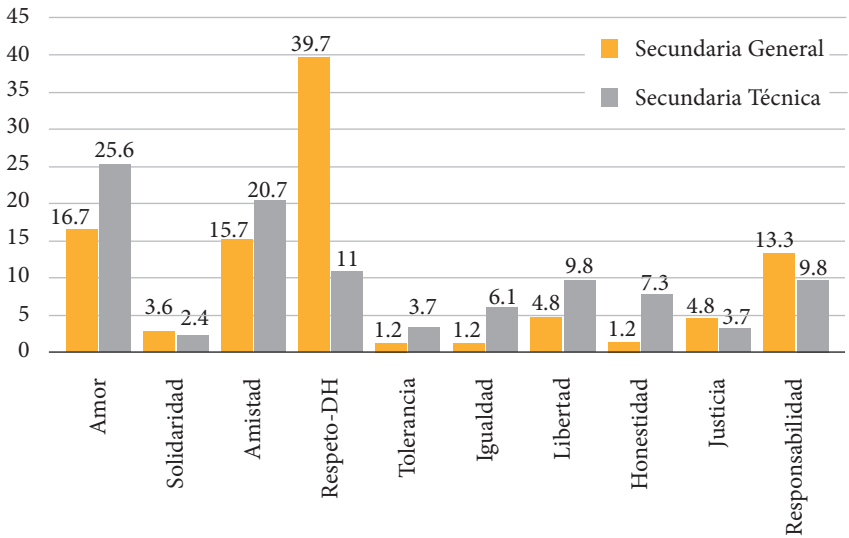
Aunque el respeto a la dignidad humana es el valor más importante en la jerarquía de valores de los alumnos, esto no resulta así en el índice de valores diseñado. En este último, sólo 3.7% de los valores alcanzaron el máximo escalafón de 100 puntos; sin embargo, al menos la mitad de los colegiales obtuvo puntuaciones igual o mayores a 66.60. Los resultados en el caso de la igualdad muestran algo muy importante, pues 19.6% de los sujetos alcanzaron los 100 puntos; sin duda, éste es el valor que reporta el mayor porcentaje de alumnos que alcanzaron la puntuación máxima de la escala, pero esto no fue así en la jerarquía.

Una explicación a la aparente inconsistencia entre la jerarquía y los índices de valores es que la relevancia de un valor está anclada al concepto que de éste tienen los alumnos. En cambio, cuando los estudiantes son cuestionados sobre acciones particulares, tienden a ponerse en la situación propuesta; en efecto, lo importante del valor en cuestión se modifica dependiendo de las circunstancias en las cuales se halla. Entonces, los sujetos se mueven en diferentes marcos morales, obedeciendo a las exigencias que deben atender, sean hipotéticas y abstractas o reales y cotidianas.

Como destacamos, los valores de amor, respeto a la dignidad humana y amistad son señalados como importantes según los alumnos. Sin embargo, es el respeto a la dignidad humana el que marca diferencias significativas entre las secundarias general y técnica. En la primera fue considerado como el valor más importante para 37.9% de los alumnos, esto se traduce a una considerable diferencia de 21.2% sobre el valor más cercano, el amor. El estudio de Bretherton (2005) sostiene que en las secundarias técnicas valoran la igualdad, pero la amistad y el amor ocupan posiciones más bajas en la respectiva jerarquía de valores. No obstante, los resultados de nuestro estudio son totalmente diferentes: el porcentaje de alumnos de la secundaria técnica que prefieren estos tres valores fue mucho más alto.

En la escuela técnica sólo 11% de los alumnos ubicó el respeto a la dignidad humana en la posición 10. El testimonio de Luis puede aclarar por qué tal situación, pues señaló que no sabía a qué se refería este valor, por eso, en su jerarquía de valores, ocupó una posición baja (3). Esto refleja lo que Galdona (s/f) describe en cuanto a la integración, por parte de los sujetos, de los valores en la vida: es necesaria la reflexión sobre los contenidos teóricos. De aquí la relevancia de contar con temas de clase donde los ámbitos abstractos de los valores sean conocidos por los estudiantes. A partir de esto, es posible definir si hay simpatía o no al respecto y con ello hacer viable la toma de decisiones autónomas aplicables a la vida de los sujetos.

Gráfica 3. Porcentaje de alumnos de la secundaria general y técnica que consideran a cada valor como el más importante (posición 10 en la jerarquía)



Observamos en la Gráfica 3 que los porcentajes de alumnos que señalaron la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y la justicia como los valores más importantes en sus vidas, tienen porcentajes muy bajos. Sin embargo, son esos valores los que deben ser de mayor importancia en la vida ciudadana, ya que ayudan a mejorar la convivencia. De hecho, esto último es uno de los objetivos del programa de FCYE (SEP, 2006a).

En el marco de nuestra investigación, la preferencia por valores personales en comparación a valores sociales tiene que ver con la etapa que atraviesan los colegiales, es decir, la adolescencia. Es durante este periodo cuando los jóvenes, según Berger (2006), sienten y piensan que todo aquello que les ocurre es de capital importancia, incluso ante los intereses de los demás. Por ejemplo, Ximena afirmó que la edad en la que se encuentra, dejando atrás la infancia y adentrándose a la adolescencia, conlleva modificaciones físicas, fisiológicas y mentales que de forma simultánea están moldeando su identidad. Todo ello coloca en primer lugar a las necesidades personales de los estudiantes.

El amor es uno de los valores favoritos de ambos sexos; sin embargo, son las mujeres quienes lo aprecian más. Así, en la secundaria general, 18.2% de

ellas colocaron al amor en la posición 10, mientras que sólo 15.4% de los hombres ubicó ese valor en el mismo lugar de importancia. En la secundaria técnica, la diferencia entre ambos sexos fue significativa. 17.8% de alumnos, por un lado, 35.1% de alumnas, por el otro, colocó al amor en la posición 10. Con el valor de la amistad ocurre lo contrario: los hombres le dieron un lugar notable en su vida (Tabla 1). En cambio, en el estudio de Bretherton (2005) observamos que los varones son quienes tienen mayor preferencia por el amor; mientras que las mujeres señalaron la amistad como lo más sustancial en su escala de valores.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos por modalidad y sexo que consideran a cada valor como el más importante (posición 10 o 9 en la jerarquía)

	Secundaria general (%)		Secundaria técnica (%)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Amor	15.4	18.2	17.8	35.1
Solidaridad	7.7	2.3*	2.2	2.7
Amistad	17.9	13.3	31.1	8.1
Respeto-DH	23.1	50.0	6.7	16.2
Tolerancia	7.7*	2.3	4.4	2.7
Igualdad	7.7*	2.3	8.9	2.7
Libertad	10.3	15.9*	11.1	8.1
Honestidad	5.1*	2.3	2.2	13.5
Justicia	7.7	2.3	2.2	5.4
Responsabilidad	17.9	9.1	13.3	5.4

*La posición más alta fue 9 y no 10 como se había previsto.

El respeto a la dignidad humana, en las dos escuelas participantes, fue ubicado en posiciones altas por las alumnas y no por los alumnos. Esto fue más notable en la escuela general. En la secundaria técnica este valor no quedó dentro de las posiciones relevantes. Existen pequeñas diferencias entre hombres y mujeres en torno a la calificación otorgada a ese valor (Tabla 2). El promedio general alcanzado por las estudiantes fue de 64.12, mientras que ellos lograron

un 62.07, números obtenidos para el caso de la secundaria general. En cuanto a la secundaria técnica, el promedio general alcanzó, para las alumnas, 68.86; los alumnos obtuvieron 56.24. Esto significa que la configuración de respeto a la dignidad humana de las mujeres fue ligeramente más elevada que la de los hombres, así también en el promedio general de la muestra en estudio.

Tabla 2. Medias obtenidas en los índices de valores por modalidad y sexo

	Secundaria general		Secundaria técnica	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Respeto-DH	62.07	64.12	56.24	68.86
Igualdad	61.47	71.19	71.46	83.76
Justicia	63.49	71.73	66.32	69.62
Libertad	59.66	70.05	63.04	65.96
Solidaridad	58.10	80.03	67.88	74.66

Los valores desde la voz de los alumnos de secundaria

Los alumnos de secundaria valoran el ambiente de su escuela, para ellos es importante que la convivencia sea agradable y les motive a acudir a ella. Según la modalidad de la escuela, hubo diferencias significativas en cuanto a las opiniones acerca del ambiente general. En este sentido, 3 de los 4 alumnos entrevistados en la secundaria técnica calificaron positivamente el ambiente escolar. Por ejemplo, Luis señaló que era "bueno" porque los profesores están bien preparados y el ambiente de trabajo no es "[…] hostil […] no hay piques o rivalidades y se divierten de forma sana […]".

Por su parte, Ximena destacó que la convivencia entre los estudiantes de la escuela es agradable, todos son tratados con igualdad y no hay diferencias de ningún tipo. Esta colegiala valora el ambiente escolar como tranquilo y pacífico; por esto se siente a gusto. En cambio, cuando se le preguntó a Omar, alumno que mostró antipatía por la escuela, sobre la percepción que tiene de ella, destacó que a veces le parece buena y en otras ocasiones no tanto, esto porque hay profesores que son "[…] puro regañar […]" y otros "[…] buena onda [...]".

La dimensión escolar que se enmarca en el plan de la FCYE (DOF, 2006) apunta que este ambiente contribuye a la construcción de valores a través del diálogo y

la comunicación entre los integrantes de la institución educativa. El propósito de ello es que los alumnos sean capaces de tomar sus propias decisiones de manera responsable y autónoma. De acuerdo con Luis y Ximena, la escuela es un lugar que propicia el desarrollo de valores a través del diálogo y las acciones.

En estos casos se observó que las relaciones positivas entre alumno-maestro son las que tienen mayor impacto en la formación práctica de valores de los alumnos, mientras que las relaciones negativas suelen derivar en la práctica de antivalores, por ejemplo, injusticia. Cuando los estudiantes tienen miedo o poca confianza hacia un profesor, es difícil que el diálogo y la comunicación fluyan de manera natural, que los educandos se acerquen a ellos para conversar y confiarles lo que piensan o sienten. El objetivo de la escuela, de acuerdo con lo señalado en el plan de FCyE (DOF, 2006), es crear el ambiente que facilite la práctica de los valores. Entonces es prioritario que el espacio educativo permita el diálogo y la comunicación de sus integrantes, pero sobre todo la práctica de valores en un ambiente de respeto y democracia.

Damián, un alumno de la secundaria general, señaló que el clima y la convivencia escolar es "agradable" porque la escuela cuenta con profesores preparados que educan bien, se difunden valores como la justicia en la relación profesor-alumno. Sin embargo, tienen marcadas las líneas de autoridad y esto no deja que los alumnos tengan confianza en los profesores, prefectos o director, pues como mencionó Damián en la entrevista: "[…] pues con los maestros poco, pues sólo nos dan clases y uno no es muy familiarizado con los profesores, las prefectas, pues la mayoría cuando las conoces es porque te regañaron, te llamaron la atención. Y el director, pues es de casi que lo vemos nada más en el acto cívico, cuando nos da avisos y etcétera […]".

En la escuela general se observó que la jerarquía es marcada. Esto evita que los educandos se acerquen con la confianza necesaria al personal administrativo y docente. Esta no es una de las formas más adecuadas para formar en valores, pues se aleja del plan de la FCyE (DOF, 2006). Como algunos autores señalan, la escuela es por su naturaleza un medio de socialización. Amelia lo dejó ver así cuando señaló que ese espacio educativo ha sido importante para ella: le ha permitido conocer personas, allí empezó a tener amigos, ha sido de utilidad para superar la inseguridad al hablar y ser una persona más extrovertida. Con ello, se observa que la escuela, de acuerdo con lo dicho por Schmelkes (1995, en Papadimitriou, 1998), cumple con una de las funciones que la sociedad le ha encargado: como un medio de socialización.

Aunque en el plan de FCYE (DOF, 2006) destaque la generación de actividades que contribuyan a la construcción de valores en el educando, no señala cuáles acciones deben implementarse para lograrlo. No obstante, los estudiantes identificaron prácticas escolares que ayudan a la formación de valores. Por ejemplo, la "Elección de planillas", las cuales tienen por objeto elegir al representante de los alumnos. La dinámica es la siguiente: los colegiales forman grupos para proponer diversos quehaceres al resto de sus compañeros; a partir de esas sugerencias se realizan votaciones para decidir al grupo ganador. Todo esto permite identificar una serie de valores involucrados en ello y por tanto su fomento. Por ejemplo, Luis contestó que la democracia era el más evidente, pues fueron los colegiales quienes eligieron con sus votos y no una decisión del director de la escuela.

Laura y Amelia destacaron que los concursos de oratoria o eventos deportivos son otras fuentes de promoción y práctica de valores, al implicar que en el trabajo en equipo aparecen la responsabilidad, justicia, solidaridad, honestidad e igualdad. Estos mantienen la convivencia entre los participantes, con lo cual disminuye el surgimiento de conflictos. Laura destacó que los concursos de oratoria le han sido de utilidad para tener confianza en sí misma, lo cual ayuda a reforzar su dignidad humana. Los alumnos conocen de forma mayoritaria qué significan los valores, además de ser capaces de reconocerlos cuando éstos intervienen en actividades cotidianas, sean escolares, familiares u otras.

La entrevista incluyó un cuestionamiento sobre si los profesores de las asignaturas, distintas a la de FCYE, hablan de temas relacionados a los valores. La justificación de esta pregunta se encuentra en el plan de FCYE (DOF, 2006), el cual establece privilegiar el carácter transversal de los contenidos de las asignaturas en torno a los valores. De los estudiantes entrevistados, 7 de 8 dijeron que en otras materias aparecen los valores, como es el caso de "Orientación y Tutoría", impartida en los tres años de la secundaria, en donde los valores hacen acto de presencia. Esta materia se proporciona una vez a la semana y la imparte el tutor del grupo. Éste les aconseja y ayuda en temas que los estudiantes no entienden respecto a otras asignaturas, además de que exhorta a la resolución de problemas entre compañeros.

Para Amelia, alumna de secundaria general, lo anterior ayuda para "crecer como persona". Incluso afirmó que los profesores fomentan los valores; pero "[…] sobre todo los que enseñan Formación Cívica y Ética, Estrategias para Fortalecer el Estudio y Tutorías […]". Ella explicó que en esta última asig-

natura existen temas específicos sobre valores; recuerda en particular "respeto, solidaridad, amor y tolerancia". Parte del estudio era relacionar esos valores con sus actividades cotidianas. Sin embargo, Ángeles destacó que en clase de Orientación y Tutorías el único tema son las calificaciones. Mientras tanto, Omar aseguró que su tutora era la maestra de Química, pero al dejar de serlo, las pláticas sobre valores ya no formaban parte de la clase. Es decir, no hay una práctica sistemática de la transversalidad.

En el marco de los ejercicios de relación entre valores y vida cotidiana, algunos alumnos consideraron sólo ciertas condiciones para ejercer tales comportamientos. Por ejemplo, Ángeles señaló que lleva a cabo la práctica de valores cuando las calificaciones de la materia son justas. Aclaró que sólo algunos profesores son imparciales. Otro valor en la relación maestro-alumno es el respeto. Básicamente entre uno y otro no se expresan groserías, sino el trato es con respeto.

Formación Cívica y Ética

Ximena y Amelia señalaron que FCyE ha sido una asignatura importante. Ximena destacó que le ha ayudado para saber quiénes son "[…] buenas personas y quiénes en verdad te quieren ayudar […]". Amelia subraya al respecto que para "[…] tener una vida digna, para ser hombres y mujeres de bien […]", hay que tomar decisiones propias y aceptar las consecuencias. Lo señalado por Amelia coincide con lo establecido en el perfil de egreso de los alumnos de educación secundaria: serán capaces de tomar dicisiones responsables al finalizar este nivel educativo.

De acuerdo con Ximena, los valores son importantes porque representan un "[…] caminito para hacer lo correcto […]". Recordó que desde el primer día de FCyE, la profesora habló de valores. También destacó que ponerlos en práctica no es fácil porque se tiene que valorar al otro y pensar: "[…] si yo hago esto a lo mejor voy a lastimar a aquella persona o si hago lo otro también lo voy a lastimar […]". El sentido de esta frase sitúa los propósitos de dicha asignatura: mantener una convivencia sana donde no sólo interesa estar bien, sino las personas que se encuentran alrededor también lo estén.

Los valores como parte del contenido temático de Formación Cívica y Ética

Luis señaló que durante el segundo año de secundaria, que es el primer grado en que se imparte FCyE, estudiaron los valores y temas relacionados con la materia. Ahora que se encuentra en tercer año, las temáticas giran en torno a valores relacionados con la sociedad: forma de gobierno, convivencia y toma de decisiones. Tal parece, según lo recién dicho, que los valores tienen relación con la sociedad y la convivencia, pues en un sentido amplio puede deducirse que ésta puede ser un metavalor donde la práctica de todos los valores contribuye. Aun así, Luis aclaró que haber estudiado primero los valores ayudó a comprender que "[…] en una comunidad debe haber Justicia, ya no tiene que explicar cada cosa, sino nada más dice en una comunidad que debe de haber Justicia, Igualdad y todas esas cosas [...]". Esto sucede porque ya saben qué significa cada valor. Los valores que se estudiaron en clase fueron la honestidad, justicia, igualdad, solidaridad y libertad.

La opinión de los alumnos sobre la forma de impartición de la materia es la siguiente. Luis respondió que él felicitaría a la maestra porque observó que conoce bien el tema. Además, la profesora le ha dado clase de Tutoría en primer año y FCyE en los restantes dos. En el transcurso de la entrevista identificamos que es imperante que un sólo profesor sea quien dé la asignatura durante todos los grados, pues sabe cómo relacionar los temas de acuerdo a las características de los alumnos. El empleo de películas con temáticas afines permitió exponer dilemas morales, jerarquía de valores y dinámicas grupales. Algunos de los filmes empleados fueron *Cadena de favores* y *Perfume de violetas.*

Sin embargo, existieron otras actividades que poco o nada favorecieron al tema principal de la asignatura, como exposiciones y resúmenes. Ángeles y Omar señalaron que estas acciones escolares fueron aburridas. En el caso de las exposiciones: "[…] nadie pone atención […]". Ambos señalaron su agrado por hacer dinámicas donde todos puedan participar. De nuevo, se deja ver que las actividades donde los educandos intervienen de manera activa son las que llaman la atención y los lleva a la práctica de valores.

Los resultados de este estudio sustentan los recabados en el trabajo de Helwig, Ryerson & Prencipe (2008): los adolescentes prefieren ejercicios que los mantengan activos y favorezcan el desarrollo de su autonomía. Dentro de éstas destacan discusiones en grupos donde su rol sea participativo. En el trabajo de Schuitema, Ten Dam & Veugelers (2008), los alumnos destacan la importancia

y gratificación del trabajo en equipo; éste favorece la discusión e interacción de los miembros y ayuda al desarrollo psicosocial y moral del educando.

Otros ámbitos de la vida que favorecen la formación de valores

La familia

La familia ha sido considerada como uno de los ámbitos más importantes en la formación de valores de los individuos; es uno de los pilares fuertes para la sociedad y sobre todo para el individuo. Los alumnos expresaron que es un campo primordial para desarrollar valores. En algunos casos no sólo la familia nuclear sino también la extensa participa en ello. Luis y Ximena expresaron que sus abuelitas les ayudaron a poner en práctica los valores.

Amelia, al igual que Ángeles, dijo que la convivencia en su familia es muy buena. Observa que hay comprensión entre ellos, tratan de ayudarse siempre y son tolerantes. En este sentido, expuso que sus padres han hablado con ellas: "[…] Sí […] que una persona vale mucho por su formación, por sus valores y que es necesario practicarlos día con día, porque es la base para llegar al triunfo, al éxito [...]". En la formación de valores, Damián dio supremacía a la familia ante todos los ámbitos de la vida que se exploraron. La familia es el medio que más ha favorecido el desarrollo de sus valores, porque desde temprana edad los padres inculcan lo que es bueno y lo que es malo, a comportarse de manera correcta y a no faltar al respeto a las personas. En este sentido, Barba (2004) y Bretherton (2005) encontraron que la familia es el agente socializador o ámbito de la vida que más contribuye al desarrollo moral y a la formación de valores en los adolescentes.

Grupo de amistades

El grupo de amigos es otro medio donde los adolescentes socializan, conviven e intercambian valores. El círculo de amistades es un grupo fuerte que influye en las decisiones que se toman. Ejemplo de ello es Ángeles, quien señaló que una de las razones por las que ingresó a la secundaria técnica fue porque allí estudiarían sus amigas de primaria.

También preguntamos a los estudiantes si consideraban que al interior de su grupo de amigos practican los valores, todos respondieron que sí. Ángeles expresó que los valores son importantes para mantener la relación de amistad. El respeto y la confianza aparecen como valores principales dentro de los gru-

pos de amigos. Laura dio un ejemplo que se relaciona con lo que Ángeles dijo, pues la amistad no conoce diferencias de sexo o religión.

Religión

La influencia de la religión en la formación de valores es menos fructífera en comparación a los ámbitos de vida previos. Sólo en el caso de Luis, quien estudió la primaria en una escuela de monjas, vio un marcado influjo de la religión católica en las definiciones de los valores. A esto hay que sumar que su familia es católica, además acude a pláticas religiosas donde le han hablado de los valores.

Fuera del caso de Luis, parece que la aportación de la religión, cualquiera que ésta sea, se queda en el discurso, ya que no transciende a la práctica de los valores. Lo interesante es que en un estado como Aguascalientes, donde se ve una marcada influencia católica y conservadora, de acuerdo con lo señalado por los entrevistados, la religión no es uno de los ámbitos importantes para la construcción de sus valores. Una explicación a esto es lo que Inglehart (2004) y Bretherton (2005) encontraron en sus estudios. Ambos sostienen que las sociedades pasan de lo tradicional a lo moderno y es en este proceso donde instituciones sociales como la Iglesia (tradicional) pierden terreno en la construcción de valores en las nuevas generaciones; mientras que la familia se mantiene como ámbito importante para desarrollarlos.

Conclusiones

Resulta interesante en este producto de investigación la identificación de que en un nivel macro social los alumnos entrevistados señalaron que los valores son importantes para garantizar la convivencia entre los miembros de una sociedad, pues valores como el respeto, la tolerancia, la justicia y la solidaridad contribuyen a que esto sea así. Una de las entrevistadas señaló que si las personas asumieran y practicaran en su vida los valores, sería posible que los problemas sociales que hay en el país, como la inseguridad, se solucionaran. Ellos mismos reconocen que para hacer cambios sociales es necesario que cada uno comience a practicarlos para que mejore la convivencia con las personas cercanas (familia, amigos y compañeros), consigo mismos y que transcienda a la sociedad.

En el estudio se encontró que los sujetos construyen sus valores y no se apropian de ellos como algo que flota en el ambiente; más bien, los desarrollan cuando los aplican en su vida y ven que les funcionan, es entonces cuando los practican en la cotidianidad. Un ejemplo es el valor de la responsabilidad, señalado por muchos alumnos como uno de los valores más importantes, pues es un valor con el que tienen mayor contacto, ya sea porque los profesores o padres les hablan constantemente de él o porque han visto que su práctica les da resultados positivos concretos, al cumplir con sus tareas y obtener buenas calificaciones.

Durante la entrevista se pudo constatar que los alumnos hablan con mayor facilidad de los valores de los que tienen un referente conceptual y tienen sentido en su práctica cotidiana; es decir, cuando se les cuestionó sobre algún valor, los alumnos respondieron con facilidad y rapidez dando definiciones, ejemplos de experiencias y, en algunos casos, haciendo la reflexión de lo que estos valores han generado en su vida. En este sentido, es necesario que al fomentarse los valores en la escuela y en la asignatura de FCyE se aborde la parte teórica-conceptual, por un lado, y por el otro, la parte práctica-experiencial.

Se observó que los adolescentes no son sujetos pasivos ante los temas de valores, pues en las entrevistas reflexionaron, discutieron, argumentaron y ejemplificaron los valores tratados; esto apunta a un análisis de los mismos, quizá crítico, de lo que son y de la importancia que tienen en sus vidas. Este hallazgo nos señala, sin pretender generalizar, que no todos los adolescentes viven en un mundo de libertinaje y carente de responsabilidad y conciencia de los actos, pues en las entrevistas los alumnos expresaron y dejaron en claro que tienen derecho a ser libres, pero siempre y cuando pensando en si las decisiones y actos que tomen pueden afectar a los demás.

No todos los resultados fueron "positivos", ya que a uno de los alumnos entrevistados parece no importarle las clases de FCyE y, en general, el tema de los valores. Él señaló en una ocasión que las clases de dicha materia le parecen "aburridas" y siendo los valores un tema de importancia es preciso que se capte la atención e interés, en especial de este tipo de alumnos, por participar en estos temas que son vitales para la convivencia. A ellos deben apostar materias como la FCyE; como dice el Evangelio, debe sanar a los enfermos, pues los sanos no lo necesitan.

En las entrevistas se encontró que los valores conforman configuraciones y no sólo jerarquías; este es uno de los hallazgos más importantes, porque al

inicio se pensó que los alumnos mantendrían una jerarquía, pero fue a través de la entrevista que todos los alumnos expresaron que no hay un orden establecido para acomodar los valores uno por uno, siempre van unidos y cuando pones en práctica uno, al mismo tiempo pones en práctica otros, por eso todos son importantes. Incluso comentaron que los habían jerarquizado de esa manera porque en el instrumento se les pidió que eligieran a un solo valor como el más importante, cuando en realidad son más de uno los importantes en su vida.

En cuanto a metodología, una de las ventajas de hacer la investigación en dos fases es que se complementaron los resultados, pues dejó ver las razones del porqué contestaron de determinada manera el instrumento; por ejemplo, mientras que en un cuestionario se pide dar un orden a una lista de valores, en una entrevista, que es situacional y se basa en la narración de experiencia, no se puede jerarquizar, pues en la práctica cotidiana y en la convivencia con el otro es difícil separar los valores que se practican. De este tipo de situación se encontraron muchos ejemplos donde valores como libertad, responsabilidad, amor, justicia, respeto y tolerancia se encuentran vinculados en su práctica, ya sea en la convivencia con la familia, los miembros de la escuela, los amigos y la comunidad en general.

A raíz de la evidencia empírica surgió una interrogante sobre las cosas de las que se aprenden los valores y se llegó a la conclusión de que son las experiencias y los ejemplos de situaciones concretas las que dan un mejor resultado; claro que es necesario que se cuente con un referente teórico previo para saber distinguir los significados, utilidad e importancia de los valores que se estudian, por ello es que asignaturas como FCyE son fundamentales para enseñar los valores.

También se encontró que cuando un alumno no tiene preferencia por un valor es posible que existan experiencias negativas que hacen que no sea uno de los valores con los que se identifica, como cuando uno de los entrevistados expresó que la justicia no estaba entre sus valores más importantes porque la consideraba relativa. Entonces es necesario que el ambiente donde los adolescentes conviven esté lleno de experiencias positivas, para que vean de manera positiva la práctica de los valores.

En el estudio se encontró que todos los ámbitos de la vida donde conviven los alumnos son importantes para la formación de sus valores; sin embargo, la familia sigue teniendo mayor influencia en dicha formación. Un dato importante para ello es que los ejemplos que se pedían a los alumnos de una

experiencia donde ellos o alguien cercano practicaba algún valor los situaban en el contexto familiar. De acuerdo con evidencia empírica, la escuela es quien se destaca como el lugar apropiado para poner en práctica los valores que se han ido construyendo en la convivencia familiar; incluso hubo alguien que señaló que la escuela favorece la formación de valores como la justicia y la responsabilidad, por lo tanto, es posible que mientras un ambiente ayude a desarrollar unos valores, en otros ámbitos se desarrollen otros.

Entonces, ¿a qué debe apostar la educación en valores? Primero a una educación que vincule todos los ámbitos de la vida: familia, escuela, amigos, religión, e incluso a los medios de comunicación, para que haya una congruencia de la forma en que se deben enseñar los valores en todos estos ámbitos. La importancia de ello radica en que no en todos los medios de socialización se aprenden de la misma manera los valores, por eso es importante que exista una correlación e interacción entre todos. Segundo, la escuela debe generar experiencias y un ambiente positivo en la práctica de valores, es decir, debe centrarse en favorecer la práctica de valores y no de antivalores, que en algunos casos se encontró en la forma de calificar a los alumnos.

Por otro lado, se desprende de este estudio y de la voz de alumnos que hablar y practicar los valores no es algo fácil, pues son conscientes de que las decisiones y valoraciones que se toman en cierto momento pueden tener implicaciones positivas o negativas en los demás; con ello, se muestra que los adolescentes son individuos preocupados de sus actos y de las consecuencias que pueden traer con ellos. También reconocen que es difícil porque en la práctica los valores traen consigo un proceso cognitivo y afectivo que es el que los hace actuar de determinada manera.

Referencias

Barba, B. (1997). *Educación para los Derechos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: UAA.

Berger, K. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Panamericana.

Bretherton, R. (2005). *Identificación de valores en los estudiantes de secundaria de Aguascalientes.* (Tesis de maestría no publicada). Aguascalientes: UAA.

Diario Oficial de la Federación (03 de febrero, 1999). *Acuerdo número 253 por el que se actualizan los diversos números 177 y 182, mediante los cuales se establecieron, respectivamente, un nuevo Plan de Estudios para Educación Secundaria y, los programas de estudio correspondientes* (Versión electrónica).

Diario Oficial de la Federación (26 de mayo, 2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programa de Estudio para Educación para educación Secundaria. Formación Cívica y Ética* (Versión electrónica).

Frisancho, S. (noviembre de 2001). Aportes de la psicología a la comprensión del fenómeno moral. Sala de lectura de la Organización de Estados Iberoamericanos. Educación en valores. Ponencia presentada en la Cátedra Andina de Educación en Valores. Lima. [Consultado el 23 de febrero de 2017] Disponible en: http://www.oei.es/valores2/frisancho.htm.

Galdona, J. (s/f). "La transversalidad en el curriculum" la formación de la estructura ética de la persona. Sala de lectura de la Organización de Estados Iberoamericanos. Educación en valores. [Consultado el 22 de febrero de 2017]. Disponible en: http://www.formaciondocente.org.mx/Bibliotecadigital/02_DesarrolloHumano/La%20transversalidad%20en%20el%20Curr%C3%ADculo.pdf.

Guzmán, C. & Saucedo, C. (Coords.) (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM/Ediciones Pomares.

Helwig, C., Ryerson, R. & Prencipe, A. (2008). Children's, adolescents', and adults' judgments and reasoning about different methods of teaching values. *Cognitive development* Vol. 23. Toronto, Can.: Society for research in child development, pp. 119-135.

Inglehart, R., Basáñez, M., Díez-Medrano, J., Halman, L. & Luijkx, R. (2004). *Human beliefs and values*. México: Siglo XXI Editores/Este País.

Lefrançois, G. (2001). *El ciclo de la vida* (J. F. Dávila, Trad.). México: International Thomson Editores.

Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.

Lee, W. (2001). Moral perspective on values, culture and education. En Cairns, Lawton & Gardner (Eds.) (2001), *World Yearbook of Education. Values, Culture and Education* (pp 27-45). Estados Unidos: Falmer Press.

Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores. México: Biblioteca para la actualización del maestro SEP.

Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Papalia, D. & Wendkos, S. (1994). *Desarrollo humano* (G. Ramírez & Y. García, Trads.). México: McGraw Hill.

Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano.* México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Sánchez, I. (2007). Educación valoral y actitudinal de los alumnos de secundaria en la Ciudad de México. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (memoria electrónica). Mérida, Yucatán: COMIE.

Schmelkes, S. (1995). La formación valoral y la calidad de la educación. En Papadimitriou, G. (1998), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas.* México: UAA/Asociación Mexicana para las Naciones Unidas/Perro sin mecate.

Schuitema, J., Ten Dam, G. & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. En *Journalancurriculumstudies* Vol. 40 (pp. 69-89). Estados Unidos: Routledge Taylor & Francis.

SEP (1993). *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación*. México: SEP.

SEP (2006a). *Plan de Estudios 2006 de educación básica. Secundaria (versión electrónica).* México: SEP. [Consultado el 15 de enero de 2017]. Disponible en: http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf.

SEP (2006b). *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Fundamentación curricular*. México: SEP.

Yurén, T., Araújo, S. & García, O. (2003). La formación cívica y ética en secundarias. Un examen crítico (reporte final de investigación). Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa (memoria electrónica). Guadalajara, Jalisco: COMIE.

Violencia en una secundaria técnica de Aguascalientes: análisis de caso desde la perspectiva estudiantil y docente

Luis Ernesto Solano Becerril

Resumen

Este texto es el resultado de una investigación que tiene como eje principal el análisis de la violencia escolar y su prevención a través de la participación social. El trabajo de campo se llevó a cabo con los alumnos, docentes y administrativos de una escuela secundaria técnica de Aguascalientes, entendiéndolos a todos como actores sociales que interactúan en un espacio escolar.

La violencia escolar ha mantenido su gravedad y recurrencia en los últimos años. Las prácticas de violencia atentan directamente contra lo que se supone debería ser la escuela: un espacio de convivencia, aprendizaje y civilidad. La existencia de este fenómeno impide cumplir a plenitud el derecho a la educación y todo lo que éste conlleva, o sea, la posibilidad de desarrollar capacidades y adquirir conocimiento para el mejor desarrollo del individuo en la sociedad.

La violencia escolar es multifactorial. A partir de esta idea se analiza la experiencia de los sujetos que interactúan en la escuela, en este caso, el énfasis recae sobre el alumnado. Identificamos dos ámbitos recurrentes para violentar: por un lado, la creación de identidad de género; por otro, la rebelión a las reglas establecidas por considerarlas limitantes a la libertad. Otro aporte relevante es distinguir el concepto de violencia escolar, es decir, aquella que genera la institución sobre los alumnos de manera no intencional, del de violencia en la escuela, esto es, los hechos violentos que suceden dentro del espacio físico de la institución educativa. Esta diferenciación es necesaria para mayor claridad del análisis empírico, teórico y metodológico, así como para generar posibles soluciones.

Problema de estudio

Primeramente, es necesario dar cuenta de la existencia y magnitud de la violencia en la escuela en México. En este estudio analizamos las características institucionales de la escuela y las características personales de los actores, para así tener un mapeo más completo. Partimos de la idea de multicausalidad y de la necesidad de tener distintas visiones de la comunidad escolar para reforzar la idea de que es un tema complejo y no tan individual como muchas veces el paradigma dominante de la psicología menciona. El tema sigue vivo y es pertinente investigarlo, sobre todo cuando se sabe que el acoso escolar en México, a nivel secundaria, está por encima del de todos los países de la OCDE (INEE, 2015: 35), por lo que no podríamos hablar de una disminución del fenómeno, sino que, estamos ante un escenario de mantenimiento o aumento, situación que es preocupante después de la aplicación de varios programas educativos que pretendían reducirlo.

Pensamos en la participación social como elemento para reducir la violencia escolar, la cual pocas veces es tomada en cuenta, pero que es de utilidad para frenar la violencia en la escuela. La participación social, en este marco, implica que los estudiantes tomen responsabilidad de sus actos, que jueguen un papel activo en la resolución y prevención o, en otras palabras, resuelvan conflictos con los recursos sociales y cognitivos que poseen. Sabemos que las acciones más exitosas logran su eficiencia debido a que promueven el aprendizaje, la cooperación y la confianza social (Zurita, 2011). Su éxito no

puede ser únicamente de un gobierno o por las autoridades educativas, sino que depende de toda la comunidad. La función activa necesita ir más allá de la creación de los Consejos Escolares, que en ocasiones hacen sólo el trabajo administrativo y no de acción o intervención (Perales y Escobedo, 2016), lo cual contradice su creación y función original.

Objetivos

El objetivo general es comprender y explicar las causas y razones del uso de la violencia en la escuela según la óptica de los alumnos, docentes y personal administrativo. Un objetivo particular es conocer si los alumnos consideran la existencia de algún tipo de violencia ejercida sobre ellos por parte de la institución. Por último, observar los elementos que tiene la escuela para limitar la violencia dentro de su institución en materia de participación social y reglamentos. Cada uno de los objetivos atiende una problemática distinta pero interrelacionada con la violencia en la escuela. Esto habla de la complejidad del fenómeno.

Fundamentación

Se decidió partir del punto de vista de los actores, tanto docentes como alumnos, a partir de considerarlos como un colectivo conjunto. Esta perspectiva, íntimamente ligada a la trama simbólica que configura el mundo de la vida, permite interpretar la violencia en la escuela como un fenómeno social y subjetivo[16] (Blaya *et al.*, 2009). Los actores tienen una experiencia y una subjetividad propia que les permiten hacer y rehacer su mundo dentro de la institución escolar.

Por otro lado, el enfoque predominante de estudio es el psicológico, en donde la interpretación de la violencia es entendida de un modo más patoló-

16 La subjetividad es una acción propia del sujeto con el mundo. Sus relaciones no sólo son de pensamiento, también está la percepción, temporalidad, corporalidad e intersubjetividad. Es una acción plural, multiforme, multirreferencial, en donde el sujeto es un intérprete de la realidad que atribuye los significados al mundo que ocupa. Esta interpretación del mundo jamás se realiza de forma solitaria, pues están los otros sujetos en relación con ella (Blaya *et al.*, 2009).

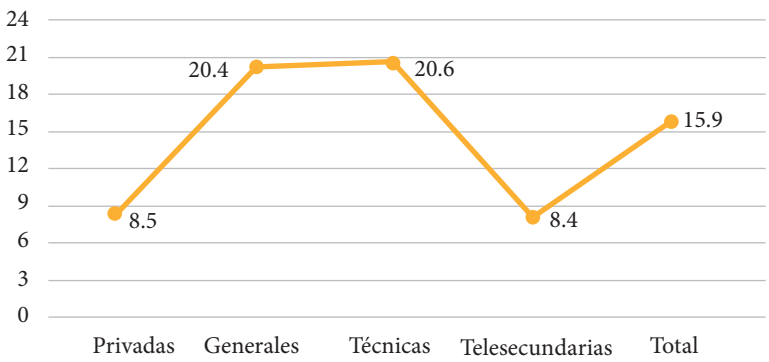
gico e individual o como ciertas desviaciones normales debidas a los cambios en la adolescencia (Carra, 2009). Incluso el término *bullying* surge de esta tradición psicológica, el cual se enfoca en entender a la violencia como un problema de conducta desviada o antisocial debido a que el alumno no está autoidentificado en los roles y desempeños del ámbito académico (Osborne, 2004). De hecho, el *bullying* es un constructo que desde su definición, y en la mayoría de los casos, exime a otros actores y factores de responsabilidad. Esto implica una omisión muy importante para el estudio de la violencia que ocurre dentro de la escuela.

Metodología

Esta investigación es cualitativa debido a que da cuenta de los niveles de percepción de los sujetos o actores sociales involucrados en el fenómeno en cuestión. Avanzar en la comprensión de las lógicas de los comportamientos agresivos conlleva rescatar las perspectivas de los actores, diseñar métodos de prevención más efectivos, más allá de una condena moral a estas acciones, y propiciar la promoción de ambientes de convivencia armoniosa, respetuosa y tolerante.

Para la elección de la escuela tomamos en cuenta el informe del INEE (Aguilera *et al.*, 2007). Los resultados en tal documento apuntan hacia las escuelas secundarias técnicas, pues ahí residen los más altos índices de violencia respecto a otras modalidades de ese nivel educativo.

Figura 1. Índice de violencia dentro de la escuela y modalidad educativa: secundaria



Fuente: Aguilera *et al.*, 2007.

Además de lo anterior, y con fundamento en un estudio hecho por el Instituto de Educación de Aguascalientes, en donde identificamos 30 escuelas secundarias con problemas de *bullying* en el estado, optamos por una secundaria técnica.

Otro aspecto a subrayar fue la exclusión de escuelas secundarias técnicas situadas en zonas geográficas consideradas como conflictivas (presencia de drogas, bandas, delincuencia, etc.). La razón: reducir el impacto del contexto exterior en los actos de violencia que se presentan dentro de la escuela. La escuela secundaria técnica elegida contaba con alrededor de 1 200 alumnos, divididos en 15 grupos de entre 38 y 42 alumnos aproximadamente. Es decir, cinco grupos para cada grado escolar, tanto en turno matutino como vespertino. Así, según los datos de las autoridades, son 600 alumnos por cada turno escolar. No se tiene el número exacto de docentes que laboran en la escuela, sin embargo, por observación, se calculan 35 para ambos turnos. Existe el caso de profesores que son al mismo tiempo parte de los consejos de coordinación escolar, por lo que desempeñan doble función dentro de la institución. La escuela cuenta con 22 salones y cinco talleres.

En cuanto a las técnicas de recopilación de información, se privilegió la observación no participante, junto con la realización de entrevistas a 3 profesores voluntarios de ambos turnos y a las trabajadoras sociales. Respecto a los estudiantes, se eligieron víctimas de *bullying*, previamente identificadas por la dirección de la escuela, para realizar entrevistas. Además, realizamos grupos focales a seis alumnos, de matutino y vespertino, que formaban parte de grupos con problemas de conducta. Al ser un estudio de corte cualitativo, presenta gran profundidad del tema, pero por su naturaleza no es generalizable a todos los estudiantes, aunque sí ofrece una luz distinta de la problemática estudiada.

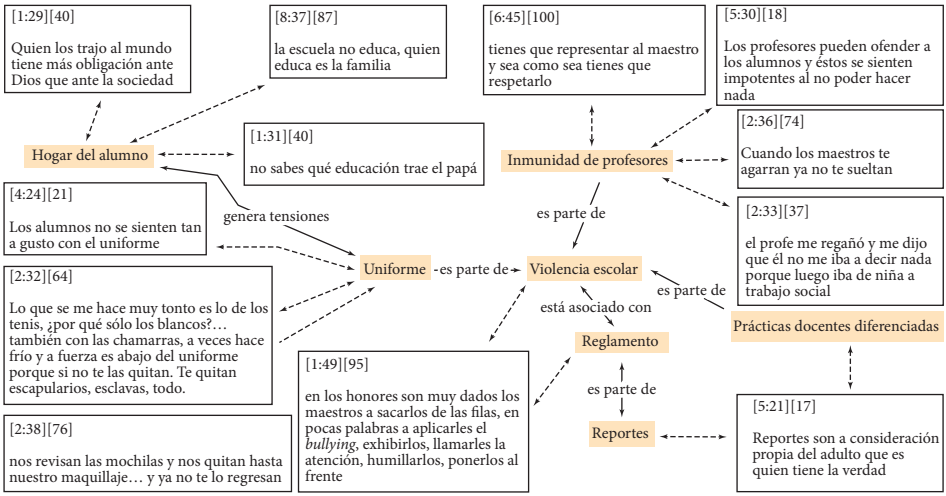
Análisis de la información

La información obtenida en el trabajo de campo fue agrupada en tres categorías: violencia interpersonal, violencia institucional y violencia estructural.[17] Empleamos el *software* Atlas.ti para una mejor comprensión y codificación del fenómeno empírico. Según la información obtenida, no hubo forma ni expresiones para comprobar la violencia estructural, igualmente la investigación no se enfocó en educandos con condiciones de vulnerabilidad como discapacidad o identidad indígena, entre otras, en donde las condiciones adversas son estructurales.

Para la violencia institucional se encontraron datos interesantes que a grandes rasgos son los siguientes: a) existe un desacuerdo constante entre la familia y la escuela. Para los maestros, la violencia en la escuela es un reflejo de los descuidos o condiciones que existen en casa, por lo tanto, son problemas que no corresponde a la escuela eliminar pero que resulta afectada. Esto genera una tensión entre la escuela y el hogar. b) Las formas de resolver las conductas no deseadas, por parte de la escuela, es a través de los reportes de indisciplina y la suspensión. En ciertos casos, la suspensión genera un enfrentamiento entre los docentes y trabajadores sociales, generando un clima de tensión. El uso del uniforme es un elemento importante para los docentes, pues ayuda a generar disciplina. No obstante, este asunto choca con las libertades de identidad de los alumnos, al no dejarlos vestir como ellos desearían. c) Prácticas docentes diferenciadas, ya que los profesores tienen preferencia por los alumnos más inteligentes y que cumplen a la perfección el rol de estudiante.

17 Según Gregg Barak (2003), por violencia interpersonal se entienden los actos que envuelven a dos o más personas, que usualmente son asociados con daño físico, emocional y lesiones. La violencia institucional es aquella que se ejerce por medio de políticas y procedimientos que han sido institucionalizados como las normas o reglamentos de conducta. Por último, la violencia estructural consta de un orden social, estructural, de arreglos institucionales y diferencias de poder que violan masivamente la personalidad de grupos o personas durante todo el día y todos los días continuamente.

Figura 2. Asociaciones encontradas respecto a la violencia escolar



Fuente: elaboración propia con datos de trabajo de campo.

Bolívar (1999) indica que estas tensiones se forman debido a que se transfiere a las instituciones escolares un conjunto de funciones que originalmente pertenecían al núcleo familiar. Se delega a las escuelas demandas y aspiraciones sociales que en realidad tienen su origen en contextos sociales más amplios y extraescolares, tales como la adquisición de normas y valores que, en ocasiones, no concuerdan con los que tienen los adolescentes en sus hogares. Por lo tanto, se cuestiona la legitimidad educativa del profesor. La tensión principal nace de la demanda de convertir los problemas de la juventud en problemas educativos que deben ser solucionados por la escuela, los cuales no tienen origen en ella.

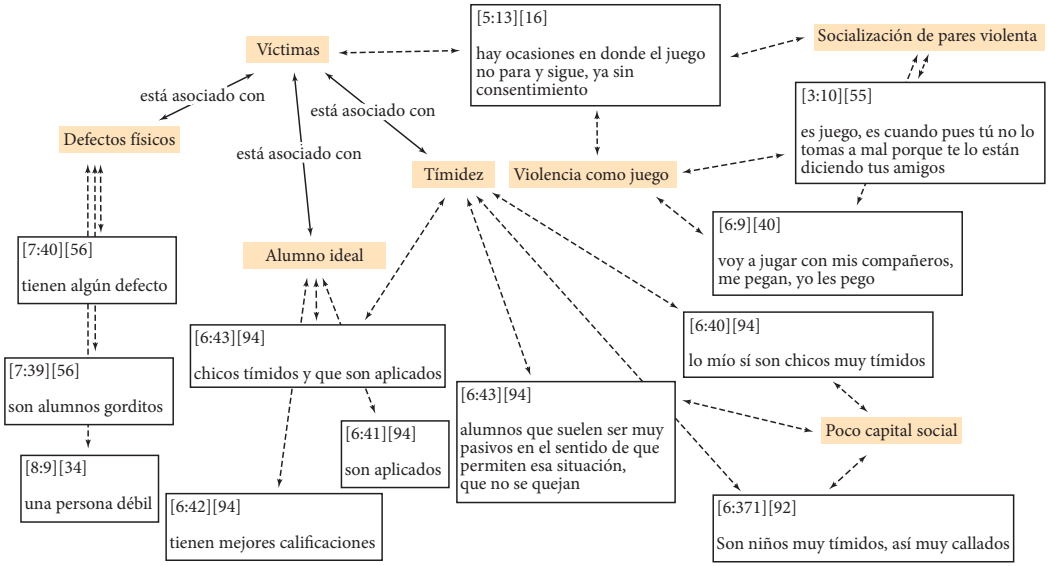
En cuanto a la violencia interpersonal, que es mucho más visible y la que se intenta erradicar, hicimos otros descubrimientos. La gravedad, permisibilidad, límites o intolerancia a la violencia dependen del círculo social de los estudiantes que viven las agresiones (Vázquez, 2010). Por el contrario, los adultos tenemos una mirada distinta al respecto, por lo que es necesario mostrar formas de socialización distintas, las cuales tienen que ser apropiadas por los alumnos para tener significado y modificar sus pautas de comportamiento. Desde el punto de vista de los alumnos, el uso de la violencia puede ser un

gesto de camaradería o un "juego", para Vázquez (2010), el uso de la violencia puede ser justificada cuando adquiere el marco de un juego entre un grupo de amigos. Si bien esta forma de violencia no es tan recurrente como los golpes o peleas, también existe y es percibida por los estudiantes, pero es tolerable.

Cuando la violencia sucede fuera del grupo de pertenencia, los agresores suelen tener espacios, tiempos y mensajeros para realizar la agresión, debido a la amplitud de su red social. La humillación es considerada como algo divertido, siempre y cuando la persona humillada no pertenezca a un círculo social cercano. Al parecer, quien posee mayor comunicación con los otros y forja un mejor capital social en la escuela tiene más oportunidad de realizar actos violentos y que éstos sean tolerados por los demás.

Generamos un marco de las características de la víctima en donde se puede ver que ciertas características como la timidez, defectos físicos y escasez de capital social son factores que pueden jugar un papel como detonante de los actos de violencia hacia quienes tienen estas características. Ver la Figura 3.

Figura 3. Asociaciones encontradas respecto a la violencia escolar



Fuente: elaboración propia con datos de trabajo de campo.

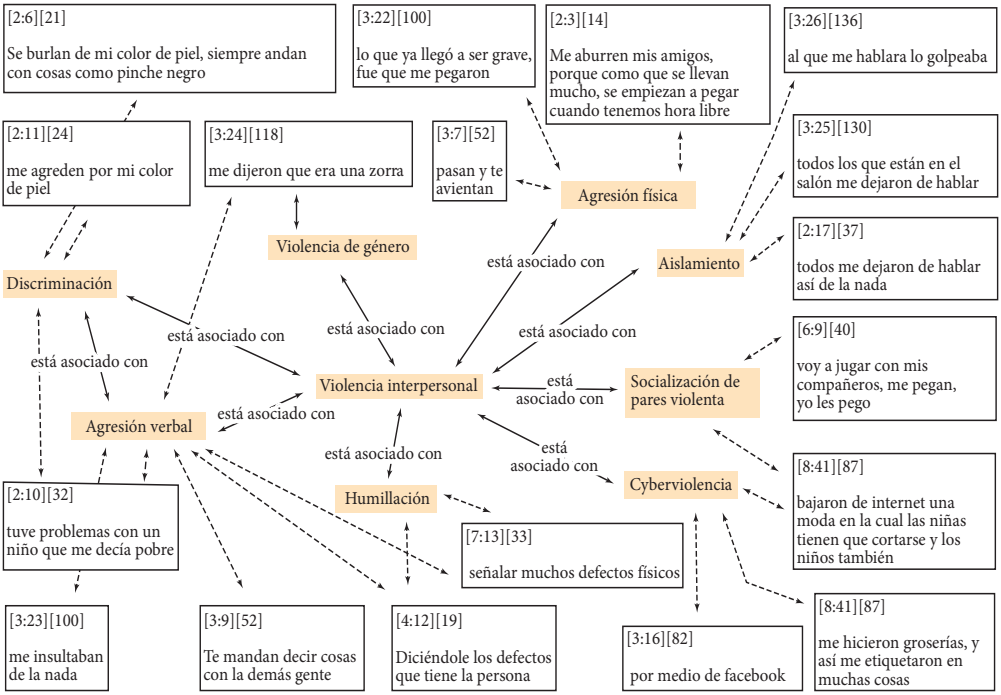
Cuando estos actos violentos suceden fuera de los propios grupos de socialización, las agresiones empiezan por medios verbales y posteriormente se pasa a los golpes. Es importante entender que hay que asumir el papel que tiene el lenguaje dentro del fenómeno de violencia y discriminación.

En la investigación, las agresiones verbales se pudieron dividir en dos grandes grupos. Por un lado, discriminación verbal por diferencias: en este caso se ataca a aquellas personas que no cumplen con el modelo estético aprobado por la mayoría. No es que las personas agredidas sean "feas" o "gordas" o "desagradables", es que no cumplen el estereotipo dictado por la subcultura mayoritaria que establece dos modelos ideales: la mujer debe ser perfectamente constituida y hermosa, deseada por los hombres y envidiada por las mujeres; los hombres deben ser "malos con voluntad", fuertes y carnosos. Estos modelos han sido asumidos, imitados e incluso adorados. Cuando esto no se encarna en el cuerpo ajeno, propicia que las características individuales, la pertenencia a determinados grupos, género, estrato social o etnias, entre otros, que no forman parte de los cánones ideales, sean considerados como transgresiones o "desviaciones" (Santoyo, 2012). Como consecuencia, se internaliza una idea negativa en las personas. Estas agresiones pueden ser consideradas como una verdad por la persona agredida. Por lo tanto, el hecho de ser diferente es sinónimo de "algo malo". Por el contrario, aquellos estudiantes que tienen un conjunto de atributos valorados como positivos serán mucho más apreciados. Éstos, elegidos para dominar, tendrán recompensa y reconocimiento, mientras que los que carecen de los atributos indicados tienden a ser excluidos (Gómez Nashiki, 2005).

En el segundo aspecto colocamos a la violencia de género y sexismo. El lenguaje utilizado es claramente diferenciador, teniendo como base el sexo. Da preferencia al masculino y excluye, al mismo tiempo, a las mujeres. No necesariamente se debe ser hombre para ejercer la violencia de género. Las mujeres también participan de ello al agredirse entre sí. Cabe recalcar que en este caso, el sexismo y la discriminación están presentes en el lenguaje.

La representación esquemática de la violencia interpersonal puede ser complicada, pero es debido a la multifactorialidad de su naturaleza, como se muestra en la Figura 4. En ocasiones, un solo hecho puede entrar en una o más categorías, por lo que se conforma una red que no es unidireccional, sino, precisamente, un conjunto de eventos particulares que configuran al fenómeno en general, todos ellos representados en una red compleja.

Figura 4. Asociaciones encontradas respecto a la violencia escolar



Fuente: elaboración propia con datos de trabajo de campo.

Las relaciones amorosas también son un elemento que surge en las conversaciones con los estudiantes. ¿Cómo hacer que los alumnos puedan tener sus primeras experiencias amorosas sin riesgo de ser violentados? Las escuelas han tenido avances grandes en educación sexual, pero no se habla de sentimientos, no se analiza la atracción, no se trabaja sobre quién nos gusta o por qué nos gusta. Los alumnos sabrán utilizar anticonceptivos, sabrán prevenir enfermedades de transmisión sexual, pero no se asegura que los chicos no se van a enamorar de una persona que los maltrate (Duque, 2004).

También indagamos cómo son percibidas, por los alumnos, las estrategias de prevención de la violencia generadas por los docentes y la institución en general. En primer lugar, el currículum; sobre éste se generaron opiniones divididas. Algunos piensan que sí les enseñan a prevenirla por medio del

currículum y la materia de Formación Cívica y Ética; otros afirmaban que esta asignatura no es funcional para evitar la violencia. Otro ámbito fueron los reportes de conducta, una de las formas más socorridas para controlar los casos de violencia y problemas en general en las escuelas. El uso de castigos se considera necesario para conservar la paz en el interior de la escuela. Sin embargo, para los estudiantes, los adultos no ven el fenómeno completo y tienen distintos juicios de valor ante las expresiones de violencia; es decir, los castigos son usados a discreción y ello depende, en ocasiones, de las preferencias del profesor hacia algunos alumnos.

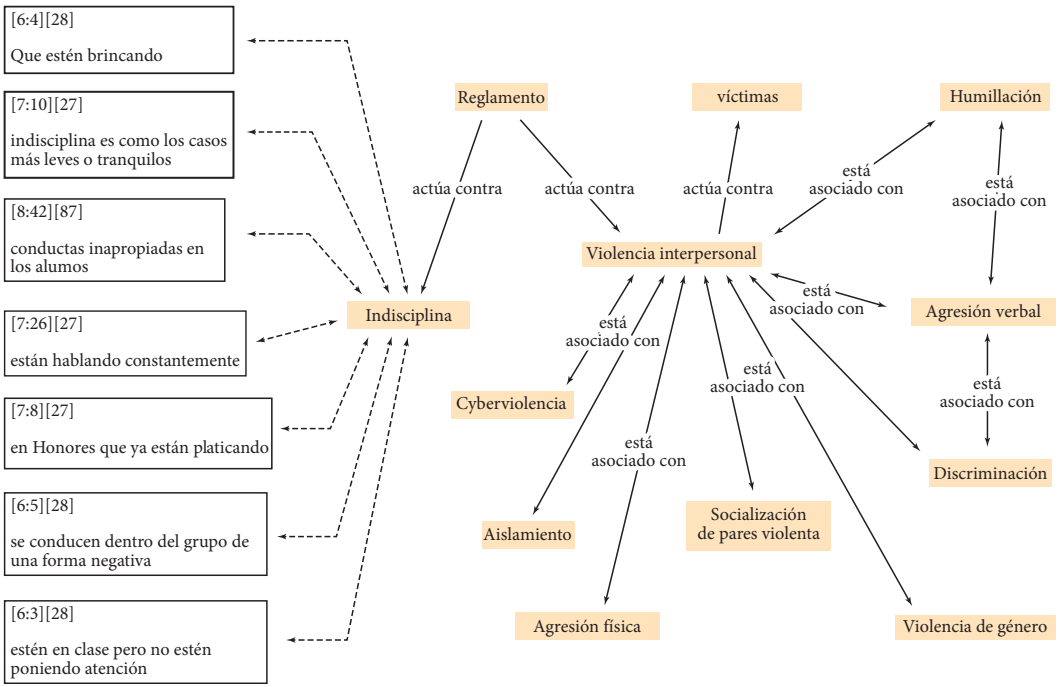
En tercer sitio está ignorar los hechos: una estrategia que comúnmente se utiliza es recomendar a los alumnos que ignoren los comportamientos agresivos en contra de ellos como método de solución, pensando que si el agresor no recibe ninguna atención por sus actos y no obtiene su recompensa, cualquiera que ésta fuera, evitará repetirlos en un futuro. Luego, otro campo, acudir con las personas adultas; pues otra forma que existe para evitar la violencia dentro de la escuela puede ser el avisar a las autoridades para evitar que el problema se haga mayor. Los alumnos informan que estas medidas de prevención no son las mejores, puesto que las agresiones pueden seguir a pesar de hacer esto, debido a que no existe una efectividad en este tipo de resolución. Para los alumnos, la solución que utilizan los adultos es temporal, puesto que después de una suspensión o un acuerdo, la agresión puede seguir. Aunado a esto, es necesario entender que la ruptura del silencio sólo se puede lograr hasta que existan canales de confianza o medios escolares y sociales que sean efectivos en la prevención de los conflictos.

Finalmente, mediación y toma de acuerdos: los adultos proponen usar el diálogo como estrategia de resolución de problemas. No obstante, para los alumnos no es efectivo. Las agresiones continúan por otros medios o de formas más discretas, aparte de que nunca se les ha enseñado a cómo usar el diálogo como medio para la solución de problemas. Para ellos puede reducir un poco las tensiones pero no es una solución confiable.

El mismo fenómeno de violencia en la escuela es significado de formas muy distintas por parte de los docentes. Para ellos, son los alumnos y sus contextos los que afectan directamente a la escuela, o en ocasiones, son las características biológicas del alumno lo que causa estas conductas. Alberdi y Rojas (2005) establecen que un error común es pensar la violencia como ubicada dentro de cada individuo, como un factor individual, dejándose en segundo lugar la relevancia de otros

factores como el cultural o económico. Siguiendo esta idea, los docentes y administrativos siguen con esta forma de pensar lo violento, por lo que ponen atención a los hechos de indisciplina. Sus opiniones se esquematizan en la Figura 5.

Figura 5. Asociaciones encontradas respecto a la violencia escolar desde el punto de vista docente



Fuente: elaboración propia con datos de trabajo de campo.

Asimismo, los adultos, mediante la omisión en sus expresiones, no toman en cuenta a la escuela como un factor detonante de la violencia en ella. Para ellos, la responsabilidad total está en el contexto, en la familia o en los padres de familia, y todo evento indeseado trata de ser corregido o evitado por medio de los reglamentos escolares.

Encontramos que el uso del reglamento escolar es la primera opción para restringir algunas conductas. Pero existe una compleja relación entre el uso de los reportes basados en el reglamento y su efecto, ya que incluso para las autoridades, el uso constante de esta forma de solución pierde su efecto contra

las agresiones, pues se emplea de forma igualitaria ante cualquier evento o situación irregular en la institución escolar, lo que genera desacuerdos entre maestros e incluso con las trabajadoras sociales.

El último tema que se propuso analizar en la investigación era la participación social como método para prevenir la violencia. Sin embargo, en la secundaria técnica donde se realizó el trabajo de campo no se había conformado el Consejo de Participación Social y los elementos que se llegaron a encontrar eran mínimos: invitación a kermeses, recuperación de tradiciones nacionales como el día de muertos, y fomentar que los padres de familia apoyaran este tipo de eventos.

Conclusiones

En primera instancia, se llega a establecer una diferenciación entre los conceptos de violencia, violencia en la escuela, violencia escolar y *bullying*. Esto resulta necesario para comprender y ayudar a una identificación conceptual y empírica más clara del fenómeno y su análisis, así como para evitar confusiones en el manejo de la información.

También se reafirmó la idea de que la violencia es un fenómeno mucho más complejo de lo esperado. Una persona puede ser víctima de varios tipos de violencia con un solo acto realizado en contra de ella. Incluso puede ser una combinación entre violencia interpersonal, institucional y, en casos más graves, de violencia estructural. Sin embargo, se pone mayor atención a la violencia interpersonal, lo que deja el problema abierto, debido a que los esfuerzos para erradicarla están centrados en el individuo, ignorando los otros tipos de violencia (institucional y estructural). Se necesita una coordinación mayor entre actores sociales, gobierno y políticas públicas. El esfuerzo se ha hecho, no se puede negar, pero pareciera que es insuficiente. El alcance debe ser mayor a los espacios internos de la escuela, lo que hace que el problema pueda persistir a lo largo del tiempo y, entonces, el trabajo realizado para reducir este tipo de violencia puede ser infructuoso.

Es necesario incluir a los alumnos como agentes que solucionen sus problemas de forma pacífica, pero sobre todo, hay que resignificar ciertos modelos y estereotipos de hombre y mujer en la socialización, tarea que no sólo corresponde a ellos solos, sino a todos como un conjunto: a la escuela, a los

docentes, alumnos y a los padres de familia. Esto incluye también tener y cuestionar los valores que les inculcamos en todas las esferas de la vida cotidiana, lo que resulta un elemento sumamente complicado.

Podemos pensar que el contexto sociocultural es apabullante y responsable de estos fenómenos; por eso, es necesario generar una reflexividad crítica en los estudiantes, para que sean ellos quienes cuestionen los elementos que no son correctos dentro de la escuela, en sus relaciones interpersonales y darles lugar activo en la sociedad en general. Si observamos a la escuela como un espacio sociocultural que respeta los principios de las leyes de protección a los niños, la no discriminación y los currículos escolares en pro de una sociedad heterogénea y justa, debe tocar temas incómodos pero necesarios para poder transformar su hogar, colonia, comunidad y, por qué no, pensar en el país entero.

Mi última reflexión es acerca del currículum que existe en este tema, en especial el de las clases de Formación Cívica y Ética, pues como los mismos estudiantes dijeron, deberían dejar de ser teóricas y convertirse en vivenciales y prácticas, pues es a través de la experiencia que los seres humanos aprendemos a desarrollarnos, a aprender valores o el respeto. No podemos pensar en un mundo mejor en donde los principios quedan en el papel y no influyen en la vida cotidiana.

Bibliografía

Aguilera, M. A. *et al*. (2007). *Disciplina y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.

Alberdi, I. y Rojas, M. (2005). *Violència: tolerancia zero*. Barcelona: Obra Social "Fundació La Caixa".

Barak, G. (2003). *Violence and nonviolence. Pathways to understanding.* Estados Unidos: Sage Publications.

Blaya, C. *et al.* (2009). Reflexions phenomenologiques sur le sens de la violence scolaire au Chili. *International Journal of Violence and School*, 8, 41-59.

Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Carra, C. (2009). European trends in research into violence and deviance in schools. Achievements, problems and outlook. *International Journal of Violence and School*, 10, 97-110.

Duque, E. (2004). *¿Aprendiendo para el amor o para la violencia? Las relaciones afectivas y sexuales en la discoteca desde una perspectiva feminista* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *10*(26), 693-718.

INEE (2015). *Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013) resultados de México*. México: INEE.

Osborne, J. (2004). Identification with Academics and Violence in School. En: E. R. Gerler Jr., *Handbook of School Violence* (pp. 41-74). New York: The Haworth Reference Press.

Perales, F. de J. y Escobedo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras o tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 69-81. Recuperado de: http://redie.uabc.mx/redie/article/view/738.

Santoyo, D. (2012). *El acoso escolar (*bullying*) entre estudiantes de educación media superior en México* (Tesis de maestría). México: UAEM-UNAM.

Zurita, U. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *16*(48), 131-158.

El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes. El caso del CECYTEA

Alberto Nava Basurto

Resumen

El abandono escolar es uno de los indicadores de calidad de las instituciones de Educación Media Superior (EMS). A partir de la obligatoriedad de este nivel educativo, se tiene un área de oportunidad para ampliar la cobertura, pero garantizarla no implica que los jóvenes permanezcan con éxito en la escuela.

Para aproximarnos al estudio del abandono escolar se retoman algunas variables consideradas en las teorías de Russell Rumberger (2011) y de Vincent Tinto (1989, 1992 y 2012), todas ellas en relación a los estudiantes que ingresaron a la escuela, a saber: personales, familiares y económicas. A éstas agregamos experiencias del alumnado tanto en el sistema formal (adaptación a las clases, a la exigencia de los profesores, a las normas de la escuela), como en el sistema académico infor-

mal (relaciones con compañeros y profesores como forma de integración a situaciones sociales-escolares) de la escuela y sus metas.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a un total de 50 jóvenes de dos planteles del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Aguascalientes (CECYTEA). Del total, 30 se refieren a quienes abandonaron la escuela, los restantes 20 a aquellos que permanecieron y terminaron su educación. La meta fue valorar si los aspectos relacionados con la escuela representan un importante peso en la toma de decisiones entre el abandono o culminación de los estudios.

Los resultados muestran, en el grupo de alumnos que dejan inconclusos sus respectivos estudios, situaciones personales como la falta de interés, condición económica en conjunción con experiencias correspondientes a cuestiones escolares, en particular la falta de integración al sistema educativo formal manifestado en la reprobación de materias. También se evidencia cómo las metas de los alumnos tienen una consideración importante respecto al compromiso con su educación.

Problema de estudio

El 9 de diciembre de 2010, la Cámara de Diputados aprobó por unanimidad un proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º y 31 de la Constitución para establecer la obligación, por un lado, del Estado para garantizar la educación media superior y, por otro, el deber de los padres para hacer que sus hijos concurran a escuelas públicas o privadas de instrucción post-básica (INEE, 2011).

Para apoyar la obligatoriedad de la EMS, los legisladores argumentan que la educación debe contribuir de manera decisiva con la construcción de una sociedad justa y próspera, así como al desarrollo económico y social de los pueblos. Asimismo, puede convertirse en el factor transformador de una sociedad que reclama libertad y democracia, a la vez que permitir a los jóvenes desarrollar su potencial para convertirse en adultos responsables, productivos y ejemplares.

El artículo 3º indica que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados, Distrito Federal y municipios– impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación

preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (INEE, 2011). En el caso de la EMS, con objeto de proveer a su impartición con base en el federalismo, el Ejecutivo establecerá el sistema nacional de bachillerato, atendiéndose la diversidad de opciones educativas y el libre tránsito de estudiantes.

El artículo 31 estipula que una de las obligaciones de los padres y madres mexicanos es garantizar que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas para cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, en los términos que establezca la ley (INEE, 2011). En lo que respecta a la EMS, se avaló su obligatoriedad para cursarla a quien, teniendo la edad típica, hubiere concluido la educación básica, a partir del ciclo escolar 2011-2012. Se espera alcanzar su universalización en el ciclo escolar 2021-2022, esto con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, así como de los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales (INEE, 2011).

La Reforma Integral de la EMS del 2008 (RIEMS) surge del análisis de las características de la oferta en ese nivel educativo en México. De los cambios que han ocurrido en el país y en el mundo entero, se desprende la propuesta curricular que tiene como objeto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad (RIEMS, 2008).

En el año 2012, con seguimiento a la RIEMS y su esfuerzo por erradicar el abandono escolar, se dio a conocer la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (ENDEMS). Los resultados muestran que el abandono escolar en bachillerato alcanzó, para el ciclo escolar 2011-2012, a 14% de la población a nivel nacional. No obstante, esta cifra era menor en comparación a la respectiva medición del ciclo escolar 2001-2002, la cual fue de 17%. El gobierno federal estima reducir la deserción a 9% para el ciclo escolar 2017. El último dato presentado referente al tema es de 12.6% en el ciclo escolar 2014-2015 (SEP-SEMS, 2016).

La ENDEMS trata de indagar con mayor precisión el abandono escolar, esto desde la percepción de jóvenes que se han visto inmiscuidos en tal situación. El objetivo de la encuesta es conocer condiciones de vida, hábitos, conductas, tipos de relación con el ambiente escolar y académico para determinar, de una manera más precisa, factores predominantes en el abandono escolar (SEMS, 2012). La encuesta revela que los jóvenes que abandonaban sus estudios presentaban las siguientes características, vinculadas directamente a la

dinámica escolar: menor asistencia a la escuela, mayor índice de reprobación de materias y bajo promedio de calificaciones. Esta información es relevante para predecir y comprender el fenómeno de la deserción.

Este texto retoma el trabajo de Rumberger (2011). En él se describe una síntesis de variables que parecen asociarse al abandono escolar en jóvenes que cursan la *High School*. Aunque el fundamento del presente trabajo se basa en la teoría interaccional de Vincent Tinto (1989, 1992 y 2012), la cual refiere al papel de la escuela y su posible influencia en el abandono escolar de los alumnos. Dichos autores afirman la existencia de trabajos de orden cuantitativo sobre el tema, los cuales soslayan o no se adentran al análisis fino de este fenómeno. Por ello, es relevante estudiar la deserción escolar con un acercamiento cualitativo.

Entonces, el estudio se lleva a cabo considerando la experiencia de los directamente involucrados en el tema en cuestión. Se distinguen tres grupos de jóvenes: a) los que abandonaron el sistema educativo de la EMS, b) aquéllos que sólo dejaron el plantel en el que estudiaban y, c) quienes terminaron la escuela. Se exponen los resultados a partir de características personales, se analizan experiencias respecto a la estancia en la escuela, principalmente del sistema académico formal como informal (Tinto, 1992), así como en torno a la perspectiva que tienen sobre sus metas futuras.

Objetivos

El objetivo general es analizar el fenómeno del abandono escolar en estudiantes de bachillerato del estado de Aguascalientes, esto con el fin de comprender aspectos relevantes para ejecutar tal decisión. Para ello, se realiza una comparación con alumnos que sí terminaron el bachillerato, y a partir de ello, plantear algunas recomendaciones generales para reflexionar sobre el ámbito escolar, es decir, cómo incorporar y/o implementar en el proceso de formación, de manera más pertinente, algunas de las necesidades expresadas por los alumnos. Se espera con esto favorecer oportunidades de educación y experiencias escolares más significativas.

En cuanto a los objetivos particulares, se plantean los siguientes:

1. Identificar las características personales, escolares y familiares que tienen los jóvenes que abandonan el bachillerato.

2. Explorar la experiencia escolar de los jóvenes para determinar si hay diferencias entre aquellos jóvenes que terminaron su EMS y los que abandonaron el bachillerato. Se hace énfasis en las respectivas experiencias escolares.
3. Distinguir cuáles son las metas de los jóvenes que terminaron y los que abandonaron el bachillerato.

Fundamentación

Abandono escolar

La deserción o abandono escolar es un elemento que forma parte de la tríada de indicadores de eficiencia: reprobación, deserción y eficiencia terminal. Este último está relacionado con el éxito o fracaso escolar. El porcentaje de deserción se obtiene al dividir el total de alumnos que dejaron la escuela sobre el total de alumnos que se inscribieron a ese grado escolar (SEP, 2005).

El último dato sobre abandono escolar a nivel nacional es de 12.6%, esto al término del ciclo escolar 2015-2016. Lo anterior indica una disminución de 2.4% respecto al índice presentado en el ciclo escolar 2010-2011. Como ya se indicó líneas atrás, el plan del gobierno es ir erradicando gradualmente el abandono escolar en bachillerato hasta llegar a 9% al término del ciclo escolar 2017-2018. La meta a largo plazo es llegar a 5% alrededor del año 2030 (SEP-SEMS, 2016).

Rumberger (2011), en su trabajo sobre abandono escolar en jóvenes de educación media, hace una recopilación de diversos estudios, teorías y explicaciones sobre el tópico en Estados Unidos. Dicho autor hace énfasis en varios aspectos. Por ejemplo, las consecuencias principales de la deserción escolar en jóvenes y de cómo afectan personal y socialmente sus ámbitos familiares y comunitarios. Asimismo, realiza un análisis de las pérdidas monetarias que el gobierno estadounidense sufre en programas sociales, de salud, delincuencia, etc. Subraya que las fugas económicas son grandes debido al abandono escolar.

Rumberger engloba en dos grupos de factores las explicaciones en torno al abandono escolar: los individuales e institucionales. Los primeros están compuestos por cuatro dominios. Uno de ellos es el rendimiento educativo, en donde se observa el éxito o fracaso académico de los alumnos, permanen-

cia escolar o el bajo rendimiento que muestran en su educación. El segundo dominio tiene que ver con los comportamientos que muestran los estudiantes en torno a su compromiso o no con su educación. Aquí caben situaciones como mal comportamiento en clases, falta de actitud positiva hacia el estudio, drogadicción, alcoholismo, entre otros, aspectos que, poco a poco, pueden propiciar el abandono de los estudios. Las actitudes del alumno respecto a su educación son parte del tercer dominio. Éste pone el acento en las expectativas de los estudiantes respecto a su futuro, metas académicas, autonomía y sentido de pertenencia. Finalmente, el cuarto dominio se centra en los antecedentes educativos, como las condiciones sociodemográficas en las que están inmersas las familia de los jóvenes, salud, actividades realizadas por los estudiantes fuera de los horarios y espacios escolares, experiencias pasadas en niveles educativos previos (Rumberger, 2011).

Los factores institucionales abordan tres características principales. Una es el contexto familiar de los alumnos; otra son las condiciones escolares, o sea la composición, estructura y prácticas realizadas al interior de las aulas y demás lugares de la escuela; por último, la comunidad y su composición, que remite a aquellos contextos sociales y dinámicas de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes, los cuales pueden llegar a ser perjudiciales para el desarrollo adecuado de los alumnos (Rumberger, 2011).

Elementos básicos sobre la teoría de Vincent Tinto acerca del abandono escolar

El modelo interaccional de abandono escolar de Tinto se refiere, básicamente, a que el estudiante no logra realizar una correcta adaptación al nuevo nivel educativo que quiere alcanzar. Este modelo presenta una secuencia de sucesos que repercuten en todos los jóvenes que comienzan un nuevo nivel educativo. Estos sucesos comienzan con las condiciones sociales, familiares y educativas previas a su ingreso. Éstas influyen en metas y propósitos que el joven plantea o no a futuro. Esto se convierte en el soporte del estudiante dentro de la institución, porque las experiencias que tenga al interior de la escuela son cruciales para obtener el éxito deseado. Tinto (1992) exalta el papel que juegan las interacciones escolares entre alumnos, ya que si éstos no consiguen integrarse de manera satisfactoria y no alcanzan una cimentación clara de sus metas per-

sonales y educativas, presentan más probabilidad de abandonar la escuela. El modelo teórico interaccional se desglosa de la siguiente manera.

Características previas al ingreso

Tinto manifiesta que el abandono escolar tiene, en el marco de las particularidades de los individuos, un campo relacionado de variables que coadyuvan a explicar el fenómeno en función de las características familiares, personales, antecedentes previos de estudios y expectativas académicas (Tinto, 1989). Por ejemplo, la condición social de la familia, y por tanto del mismo alumno, son factor importante para la deserción escolar. Tinto (1992), en este sentido, afirma mayor viabilidad para la permanencia del alumnado si los padres poseen niveles académicos altos en comparación de aquéllos cuyos padres carecen de estudios superiores o incluso básicos.

El siguiente aspecto que propone Tinto tiene que ver con propósitos individuales, que se expresan como metas educativas o profesionales. Considera que los propósitos individuales, vinculados a la participación en educación superior y asistencia a una determinada institución, son predictores importantes de las probabilidades de graduación. Existe una correlación entre altos niveles de las metas educativas u ocupacionales y la probabilidad de terminar los estudios (Tinto, 1992).

Otro ámbito de los factores personales se refiere a compromisos individuales, tales como motivación, impulso o esfuerzo, los cuales también están en relación con abandonar instituciones de educación superior. Resulta imprescindible señalar que la voluntad personal, aplicada al logro de las metas, es un elemento importante para la persistencia en los estudios universitarios. Al contrario, la ausencia de intención o de compromiso constituye un componente crítico en el proceso de deserción. De la misma forma, el compromiso va ligado con el esfuerzo. Si el joven no asume dicho compromiso para conseguir sus objetivos, difícilmente hará el esfuerzo necesario para realizar las tareas que le demanda la universidad y lograr así su meta.

Otro de los aspectos principales dentro de la teoría de Tinto (1992) son las interacciones del joven en la escuela. Éstas pueden llevarse a cabo con sus compañeros y profesores, es decir, con el ambiente institucional en general. Esta interacción debe brindar una especie de satisfacción en el joven, aspecto

que ayuda en la permanencia escolar hasta la conclusión de sus estudios. Esto remite a las primeras interacciones, a partir de las cuales el alumno deberá integrarse a niveles académicos y sociales correspondientes.

El ingreso a una nueva institución exige un ajuste, tanto social como intelectual, en un nuevo ambiente, que en esos momentos resulta desconocido. La mayoría de los estudiantes superan dificultades para realizar ese ajuste. Este proceso, que al principio genera situaciones distintas a las previas, implica una transición hacia los nuevos contextos educativos, que de no lograr una adaptación o ajustes podría inducir el abandono escolar (Tinto, 1992).

El proceso de integración al nivel educativo en turno no se refiere precisamente a obtener buenos resultados académicos, sino más bien a las características de las experiencias personales, sociales e intelectuales realizadas en la escuela, en este caso el bachillerato, con especial atención a la integración a la vida social e intelectual dentro de la institución. Esto significa que mientras las experiencias en la escuela sean más satisfactorias y apropiadas, existe mayor posibilidad de lograr finalizar de forma satisfactoria los estudios.

Ambos tipos de participación, académica y social, convergen. La primera se refleja en la forma en que trabaja y relaciona el estudiante con el grupo en el ámbito educativo; el segundo contempla la participación del alumno en actividades complementarias a las escolares, las cuales pueden organizarse dentro de la institución (Tinto, 1992).

Metodología

Este trabajo explora la experiencia de 30 jóvenes que abandonaron sus estudios de bachillerato. La muestra de alumnos proviene de dos planteles diferentes, uno de los cuales obtuvo altos porcentajes de deserción escolar; el otro, por el contrario, mostraba bajos números al respecto. La entrevista semi-estructurada permitió recoger puntos de vista de los estudiantes, esto a partir de un diseño abierto con el fin de lograr profundidad necesaria para ello (Aravena *et al.*, 2006). De este modo, es posible analizar cómo los factores personales, familiares y escolares que ocurrieron durante su estancia en la institución, influyeron para el abandono escolar, así como conocer su perspectiva respecto a sus metas a futuro, tanto académicas como personales.

Para lograr los datos relacionados con las circunstancias que propician el abandono escolar, se hizo un contraste entre la treintena de alumnos y veinte alumnos que lograron culminar sus estudios, esto para explorar algunas variables de la teoría de Tinto (1989, 1992, 2012), quien señala que hay jóvenes cuyas condiciones económicas y sociales son similares o las mismas para concluir adecuadamente sus estudios, pero la escuela hace la diferencia en el proceso de adaptación del alumno, tanto a nivel social como intelectual.

Lo que pretende este trabajo es dar cuenta de las semejanzas y diferencias que existen entre aquellos jóvenes que finalizan sus estudios y quienes no alcanzan tal objetivo. Para ello, se analizaron registros escolares para reconstruir el porcentaje de abandono e identificar alumnos que dejaron el plantel y a quienes no lo hicieron. Esto sirvió para obtener direcciones de domicilio y/o teléfonos para localizar a los sujetos del análisis. A partir de esta información se les realizó una entrevista, como ya dijimos, semi-estructurada.

Variables

Este trabajo identifica y define sus variables a partir de la propuesta teórica del abandono escolar de Vincent Tinto (1989, 1992, 2012). Consideramos, además, factores expuestos por Rumberger (2011), los cuales parecen asociarse a este fenómeno. Desde estas posturas se enlistan las variables que se trabajaron en este estudio. Se seleccionan y describen a continuación.

Tipo de abandono:
- Voluntario
- Involuntario

Atributos y condiciones del estudiante previos al ingreso:
- Características individuales objetivas
- Características individuales subjetivas

Antecedente familiar/social (condiciones previas/institucional/la familia):
- Social
- Educativo
- Económico

Experiencia en la escuela:
- Experiencia del estudiante en el sistema académico-formal de la escuela (rendimiento del estudiante, prácticas de estudio, exigencia en

las clases, exigencia en las formas de evaluación, interés del profesor por el aprendizaje de los alumnos, dificultades dentro de la institución, incompatibilidad académica).

- Experiencia del estudiante en el sistema académico informal de la escuela (relación alumno-profesor y entre compañeros, interés del estudiante en actividades extra-curriculares, aislamiento social, incompatibilidad social).

Metas académicas y compromisos individuales y con la institución:

- Relaciona directamente los propósitos de los jóvenes tanto a nivel personal como profesional. Es decir, parten de los objetivos que pretenden alcanzar al cursar el bachillerato. Los compromisos van ligados a la motivación o esfuerzo que hacen los estudiantes para obtener su grado académico y, por tanto, con la consecución de las metas deseadas.

Análisis de la información

Se obtuvieron dos tipos diferentes de respuestas. Unas mediante preguntas cerradas; otras a través de cuestionamientos abiertos. Para la parte cerrada del instrumento, se creó una base de datos en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se realizó un análisis descriptivo para caracterizar a los participantes de estudio. En lo que respecta a las respuestas abiertas, se llevaron a cabo las transcripciones de entrevistas retomando las recomendaciones de Aravena *et al.* (2006). El proceso de categorización de las preguntas abiertas se basa en las orientaciones de Erickson (1989), Denzin y Lincoln (1998).

Resultados principales

Los resultados se desglosan en tres apartados. El primero versa sobre la investigación documental de los planteles de estudio y los tipos de abandono escolar. También se presentan las características personales, familiares, económicas y escolares de los jóvenes entrevistados. En la segunda parte se exponen las experiencias escolares de los alumnos dentro de los planteles de estudio. La tercera sección muestra el escenario de metas y compromisos de los estudiantes que abandonaron, por un lado, y los que terminaron sus estudios, por otro.

Características escolares, personales y familiares de los jóvenes y el abandono escolar

Como ya se dijo, y siguiendo a Tinto (1992), las particularidades de los individuos forman parte de los factores que explican el abandono escolar. Las características personales de los sujetos son aquellas relacionadas con el interés de los jóvenes respecto a la institución, el interés por los estudios y por actividades recreativas, además de la utilidad que tiene el estudio para los propios alumnos. En este marco se identificó un par de situaciones que influyeron en el abandono tanto del sistema como del plantel escolar por parte de los sujetos de estudio: falta de interés y baja autoestima. En los casos de los jóvenes que dejaron el plantel para cambiar a otro, replantearon su situación personal y dieron continuidad a sus estudios. En efecto, la ausencia de interés detectada en este estudio también forma parte de los principales factores de deserción escolar en México. De esto dan cuenta los trabajos de Abril, Román, Cubillas y Moreno (2008) y Torres y Fernández (2011).

Aspectos económicos

Una manifestación sobre la falta de interés que se suscitó en algunos jóvenes se le atribuye a la mala situación económica para sostener sus estudios, y por tanto manifiestan que sería mejor la opción de darse de baja y así no tener mayores problemas en su entorno familiar, ya que no controlan el rubro que les permitiría solventar sus estudios: "estaba muy desesperada, es que eran muchos proyectos y era mucho dinero también, la computadora sí era muy indispensable para poder terminar los proyectos y todo eso y sí me desesperé […]" (AE23-240113).

Tinto (1992) manifiesta que las decisiones individuales, en cuanto a la persistencia en los estudios, no son sustancialmente diferentes de cualquier otra decisión económica que sopesa costos y beneficios para invertir los escasos recursos en educación. Las condiciones financieras individuales de los estudiantes, cuando éstos puede obtener recursos para sostener su estancia en la EMS, pero también el auxilio económico familiar para lograr el mismo objetivo, además de otras especies de ayudas financieras para la retención estudiantil, dejan ver el peso de lo monetario para explicar una parte de la deserción o continuidad escolar.

Para el caso de este estudio, cuatro de los jóvenes que abandonaron la EMS afirmaron que la principal razón para el abandono fue la económica. En tres de los entrevistados coincidió la ausencia de un padre, por divorcio o fallecimiento, lo cual dificultaba sobremanera para quien quedaba como responsable de los hijos la carga de gastos que originaba realizar los estudios correspondientes. No era posible mantener a todos los menores en instituciones educativas.

Así lo indica uno de los alumnos entrevistados: "[…] mi mamá no tenía dinero y yo decía 'no, ya para qué voy a la escuela', y es que ahora me pidieron que pagara un libro, y ya para qué iba, a mí sí me gustaba, o sea sí hacía mis trabajos y todo, pero pues así como que me *agüitaba* porque no teníamos dinero […]" (AE21-210113). Aquí otro ejemplo: "[…] era una desesperación, dinero para todo, para camión, para lonche, para el internet, para las copias, siempre nos pedían, o sea para libros también y todo eso, o sea copias de libros igual y no un libro caro pero de todos maneras era dinero […]" (AE23-240113).

Así, no contar con apoyo económico de los padres fue un factor que incidió más en la baja del ánimo e impotencia de los jóvenes ante la situación económica en la que se encontraron. La meta de finalización escolar se veía lejos y las intenciones de continuar frenadas.

Becas educativas, ¿realmente la solución?

Una de las acciones que ha empleado el gobierno para disminuir la tasa de abandono en la EMS es la implementación de becas. Éstas fueron solución para algunos alumnos con problemas económicos. Los resultados que arrojó la entrevista son interesantes en este aspecto.

Tabla 1. Total de alumnos que tenían beca mientras estudiaban el bachillerato.

Abandonó el sistema	SÍ	NO	Total
	7	15	22
Abandonó sólo el plantel	4	4	8
Terminó el bachillerato	12	8	20

Como se muestra en la Tabla 1, 15 de los 22 jóvenes que abandonaron el sistema no tenían beca. Al contrario, 12 de los 20 jóvenes que sí terminaron sus estudios contaban con dicho apoyo. Aquellos que desertaron no intentaron buscar algún tipo de apoyo; no especificaron los motivos de ello y no hubo demasiado interés en aprovechar u obtener alguna especie de beca.

De los jóvenes que terminaron el bachillerato, por su parte, consideraron relevante contar con el auxilio económico de una beca, además de que mostraron mayor interés para continuar con sus estudios. Estos alumnos buscaron adquirir una beca de gobierno o una proveniente de la escuela donde se encontraban adscritos. En algunos planes de beca era condición primordial mantener cierto promedio para garantizar la recepción monetaria. Esto obligaba a mantener el compromiso adquirido tanto a nivel personal como con la institución. En efecto, a pesar de que en diversas ocasiones estos estudiantes se vieron inmersos en situaciones adversas, asumieron la responsabilidad de finalizar su bachillerato. Por ejemplo: "[…] de repente sí se presentaban algunas situaciones de que no teníamos para pagar la inscripción, pero como ya después solicité una beca, pues como que eso me ayudó para poder salir adelante [...]" (AE17-180113).

La diferencia entre los jóvenes que abandonaron y los que terminaron radica en que los primeros no buscaron alternativas para resolver sus condiciones económicas, sumado a situaciones emocionales difíciles, las cuales se convertían en un obstáculo para superar este tipo de obstáculos. En cambio, aquellos jóvenes que terminaron sus estudios evidencian el compromiso con su educación: buscaron y encontraron fuentes de financiamiento mediante becas o a través de un empleo. Lograron así estabilidad para mantenerse en la escuela a pesar de su difícil situación económica. Aquí un botón de muestra: "[…] mi beca era de ahí mismo del CECYT, no tenía que reprobar, o sea estaba condicionado, no tenía que reprobar nada de materias, nada más que en quinto bajó mi calificación a ocho punto seis, y ya no me cubrió el porcentaje [...]" (NA15-170113).

Experiencias escolares

Reprobación de materias

Respecto a la reprobación de materias, los resultados muestran que existe diferencia entre los alumnos que abandonaron el sistema, los que dejaron sólo el plantel para cambiarse a otro y los que permanecieron en la escuela. La mitad de quienes salieron del sistema indican que la aprobación de materias influyó en la decisión de abandonar la escuela. Torres y Fernández (2011) manifestaron que la reprobación de materias es un aspecto principal para la deserción escolar. A su vez, la Encuesta Nacional sobre Deserción en Educación Media Superior (2012) indica que los jóvenes que no culminaban sus estudios asistían menos a la escuela, reprobaban más materias y tenían un promedio más bajo que el resto de los estudiantes.

Tabla 2. Total de alumnos respecto al número de materias reprobadas. Alumnos que abandonaron el sistema, el plantel y que terminaron sus estudios

	Nunca reprobó	Alguna vez reprobó una materia	Reprobó varias materias	Reprobó más materias de las que permitía la escuela	Total
Abandonó el sistema	2	8	6	6	22
Abandonó sólo el plantel	3	2	3	0	8
Terminó sus estudios	13	7	0	0	20

La Tabla 2 muestra que la reprobación de materias está en relación con los jóvenes que abandonaron sus estudios, ya que a excepción de dos, los demás tuvieron alguna vez materias reprobadas. En cambio, de los alumnos que terminaron sus estudios, sólo siete de ellos alguna vez reprobaron una materia, pero nunca estuvieron en situación de riesgo. Ahora bien, las experiencias de estudiantes que abandonaron el sistema muestran que mientras avanzaban los semestres, los contenidos y la exigencia de las materias y la reprobación de éstas dislocó la continuidad escolar: "[…] ya cuando entré a lo que era el cuar-

to y el quinto (semestres) fue que se volvieron muy exigentes, entonces me confié y reprobé y fue cuando decidí mejor no seguir […]" (AE11-251012).

Esa reprobación está asociada a la baja motivación para continuar con los estudios. Algunos jóvenes consideran que esta situación da pie a disminuir el ánimo; la complicación aumenta y la concentración en clases disminuye: "[…] no pues, a veces que reprobaba, y sí me *agüitaba*, así que, digo, sí le echaba ganas y todo, pero sí, a veces que reprobaba, no era por mal, sino que llegaba tarde […] digo […] a veces trabajaba y llegaba tarde a las clases […]" (AE29-110213).

Aquí otro ejemplo: "[…] ya llevaba tres materias reprobadas, y dije, 'si voy a seguir así, ya me van a sacar, o me salgo o me sacan', y pues no, ya, por eso no, ya no quise seguir estudiando, por las materias, ¡ya no tenía interés!, porque ni llevaba tareas, los exámenes siempre los reprobaba, y pues no, ya no, yo sentía que ya no tenía interés hacia el estudio […]" (AE20-180113).

Además, la reprobación también genera ciertas emociones que abren la puerta a la deserción escolar como una acción viable. Al percibir que no pueden aprender, los alumnos se consideran sin la capacidad para el estudio, lo cual acarrea pena o vergüenza. Al percatarse de ello, los estudiantes vieron como aceptable la posibilidad de abandono. Afirman que su situación escolar estaba en deterioro; finalmente, tomaron la decisión de dejar la institución educativa: "[…] es que iba a reprobar una materia, me dio vergüenza y ya por eso me salí. Esto pasó en inglés; es que la maestra era como muy estricta y reprobé y también ya no quise ir, me dio vergüenza porque yo nunca he reprobado y dije: 'el día que repruebe yo ya no voy', y dicho y hecho, reprobé esa materia y ya no fui […]" (AE16-110113).

Dificultades o demandas académicas

En este rubro encontramos, como señala Tinto (1992), que el rendimiento y la exclusión institucional se encuentran relacionados con las mediciones de la capacidad individual y el desempeño previo que hayan tenido en el nivel anterior. A pesar de que los jóvenes hayan podido adaptarse al ambiente académico del nivel medio superior, las demandas académicas van más allá de esto. Los contenidos son más difíciles de los que tenían en su nivel anterior.

Rumberger (2011) indica que el compromiso de los alumnos respecto a sus estudios es referente para evitar el abandono de sus estudios. Un alumno

dijo: "[…] eran muy exigentes: la maestra, la que nos daba química, nos pedía muchos trabajos y nos exigía mucho, mucho; el maestro de contabilidad sí era pesado, pero si tu sabías y hacías el trabajo a tiempo, no se te cargaba el trabajo y pues todo así, ligero […]" (AE18-120113).

Si bien la exigencia escolar era alta, todos los entrevistados no manifiestan que ésta era perjudicial para ellos. No hacen críticas al régimen académico; reconocen que son situaciones de alta exigencia para egresar mejor preparados. Consideran que tal situación fue para generar en ellos interés y responsabilidad en los estudios: "[…] en la evaluación […] este […] pues era muy exigente, era alta porque tenías que entregar trabajos, te daban un porcentaje, por decir: trabajos es tanto por ciento, el examen tanto por ciento, entonces se respetaba eso y no había de que 'no me entregaste todos los trabajos, vas a pasar con el examen' […]" (AE02-251012). Otro de los entrevistados indicó que "[…] varios maestros eran muy estrictos a la hora de hacer su trabajo. Porque, por ejemplo, a veces hacíamos instalaciones eléctricas, y pues si hacías algo mal, podías quemar la pastilla o hacer un corto circuito. Así que era nivel de exigencia alto para saber hacer bien las cosas, no nada más de hacerlas por hacerlas [...]" (AE04-140113).

Percepción del sistema académico informal

A continuación, mostramos los resultados sobre percepción del estudiante en cuanto a la relación alumno-profesor, entre compañeros y los intereses en actividades extra-curriculares. Tinto (1992) manifiesta que dicha interacción debe brindar satisfacción al joven, para fomentar la permanencia en la escuela y culminación de los estudios.

Adaptación social

De Vries, León, Romero y Hernández (2011) plantean que abandonar o permanecer en la escuela depende, en gran medida, de un exitoso acoplamiento entre la institución y el individuo. Esta relación está mediada por factores individuales e institucionales. Manifiestan que dependiendo del enfoque, el principal problema puede ser el estudiante o la institución.

Sobre la adaptación a la institución, respecto a la vida social y relación con los compañeros, los resultados son bastante similares en todos los jóvenes

entrevistados, tanto los que abandonaron el plantel o el sistema, como quienes terminaron el bachillerato. Casi todos los jóvenes entrevistados muestran homogeneidad y manifiestan que tuvieron buenas experiencias respecto a su adaptación al ámbito social de la escuela; llevaban buenas relaciones con los demás jóvenes que asistían a la institución.

Relación alumno-profesor

En este rubro nos concentramos en el apoyo que los alumnos pudieron o no recibir, en sus problemas personales, por parte de sus profesores. De aquéllos que terminaron sus estudios, la mitad menciona que la situación planteada sucedió en pocas ocasiones. Mientras que los que abandonaron el sistema señalan que prácticamente nunca se les brindó respaldo del profesorado. Por su parte, los jóvenes que terminaron sus estudios afirmaron mantener mejor relación con los docentes en ámbitos académicos. No obstante, en situaciones extracurriculares la confianza no existía. Consideraban los entrevistados que los maestros sólo estaban para dar clases y no para ejercer como confidentes de problemas personales. Así lo indicó un alumno: "[…] siento que a lo mejor no es obligación de ellos el apoyo personal, porque ellos están como profesionales, como maestros, y no como padres […]" (NA02-271012).

Así, desde la posición de los estudiantes, su relación con el profesorado estaba circunscrita al contexto institucional. Por lo tanto, el apoyo del profesor hacia el alumno es clave para que éste confíe en la figura de autoridad en el aula. La confianza se vuelve factor esencial en los jóvenes de bachillerato. Los estudiantes consideran necesario ser escuchados y formar parte de un entorno, pues como menciona Tinto (1989), establecer una relación significativa alumno-docente ayuda a la integración del estudiante a la escuela también a través del sistema informal.

Los jóvenes que terminaron sus estudios tienen una percepción distinta de los profesores. Estos estudiantes consideraban que los maestros estaban interesados por la preparación educativa de los alumnos correspondiente al bachillerato, además de que lograran acceder al nivel superior. Este contexto propició que los jóvenes se involucraran en los estudios, ya que al observar a un profesor preocupado por ellos, sintieron la necesidad de corresponderle, se comprometieron a cumplir con los requerimientos que exigen las materias: "[…] sí era buen interés, porque se preocupaban mucho porque nosotros

aprendiéramos mucho, se preocupaban porque lleváramos buen nivel académico" (NA11-160113). Otro testimonio: "[…] bueno, más que nada lo que fue el maestro […] sí tenía mucho interés por nosotros, porque él quería que nosotros siguiéramos estudiando, de hecho la contabilidad fue la [materia] que me dieron a mí. Él nos decía que también siguiéramos esa carrera, que porque es buena y pues ganamos mucho […]" (NA17-180113).

Metas académicas, compromisos individuales y con la institución

Este apartado se relaciona directamente con los propósitos personales y profesionales que tuvieron los jóvenes, los cuales parten de los objetivos que pretenden alcanzar al cursar el bachillerato. Estos compromisos van ligados a la motivación o esfuerzo que emprenden los alumnos para obtener su grado académico y, a su vez, a la consecución de las metas deseadas. Rumberger (2011) señala que éstas se convierten en condición importante para la permanencia del alumnado en la escuela y de las expectativas futuras. Al respecto, casi todos los jóvenes entrevistados aspiran a lograr mayores grados de estudios. Ahora bien, quienes no llegaron a finalizar sus estudios tienen como objetivo obtener el bachillerato; alcanzar el grado de licenciatura resultó una meta lejana o nula, mientras quienes abandonaron sólo el plantel, así como aquellos que terminaron su bachillerato, expresaron su interés por continuar en estudios superiores e incluso de posgrado.

El abandono escolar y las metas del joven

Las metas son importantes para los jóvenes. Son el cimiento para hacer frente a situaciones escolares, que en ocasiones pueden ser adversas y derivadas de la difícil adaptación al entorno académico formal e informal. Al parecer, cuando identifican ciertas metas concretas, los jóvenes tienen mayor fortaleza para enfrentar su situación escolar y encontrar, al menos, un sentido de vida que los impulse a continuar. Tinto (2012) menciona que los compromisos individuales, como son la motivación, el impulso o esfuerzo, también están vinculados con el abandono escolar. Señala que la voluntad personal aplicada al logro de las metas es un elemento importante para la persistencia en los estudios y, al contrario, la ausencia de intención o de compromiso constituye

un componente crítico del proceso de abandono. El compromiso va ligado con el esfuerzo. Si el joven no percibe tal, difícilmente realizará las tareas que demanda la escuela.

La mayoría de los alumnos que abandonaron el plantel manifiestan metas laborales como prioritarias, pero sin dejar de considerar la continuidad de los estudios de bachillerato: "[…] quiero seguir trabajando, o sea no dejar de trabajar, o incluso, si no pude hacer la preparatoria debidamente, pues hacerla abierta, y seguir trabajando y hacerla abierta para terminarla [...]". (AE28-090213). No obstante, en términos educativos, los objetivos de este grupo de estudiantes resultan reducidos, respecto a quienes lograron la conclusión del nivel educativo en cuestión, pues saben que dar prioridad al trabajo o al estudio es punto de partida para las metas que deseen alcanzar.

Ahora bien, los estudiantes que al terminar sus estudios de nivel medio tienen claros sus propósitos, cuentan con una mayor probabilidad de permanecer en los siguientes niveles educativos: "[…] mi meta era terminar el bachillerato, y ahorita la único que cambió fue lo que quería seguir estudiando, porque estaba medio indeciso, me gustaba mercadotecnia, luego mecatrónica […]" (NA04-140113). Quienes culminaron sus estudios consideraron el bachillerato como un paso para conseguir su objetivo principal, el cual está orientado a la educación superior. Al concluir el nivel medio superior, las metas de los alumnos van relacionadas a lograr una carrera y, posteriormente, empleos bien remunerados: "[…] estoy estudiando ingeniería en mecatrónica área automatización y pues sería más que nada terminar mi carrera y trabajar un tiempo, y pues así regresarles un poco de lo que me dieron, mis papás […]" (NA13-170113). Estos estudiantes tienen ante sí un panorama más amplio de lo que pueden llegar a hacer.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten conocer algunos aspectos en torno al fenómeno del abandono de la EMS a partir de las experiencias de los jóvenes dentro de la institución escolar, los relatos sobre su estancia en la escuela, del cómo enfrentaron las circunstancias y de cómo esas experiencias coadyuvaron o no a la consecución de objetivos o metas tanto personales como académicas. Todo ello agrupado en factores inherentes a los estudiantes, sus contextos

familiares y económicos, muchas veces adversos, que en conjunto explican la deserción estudiantil. Estas situaciones van de la mano con el desarrollo de las metas de cada joven.

Los referentes teóricos hacen alusión a la multifactoriedad del fenómeno de abandono escolar. Es decir, un solo factor no resulta suficiente para dar cuenta de ello, sino más bien de forma integral, particularmente a partir de la experiencia del joven bachiller y de cómo consigue o no su adaptación a todos los aspectos que le demanda su escuela. O en otras palabras, la adecuada adaptación de los alumnos a los sistemas académicos formal e informal de la institución ofrece mayor probabilidad de terminar sus estudios. Los jóvenes entrevistados que concluyeron sus estudios mostraron una correcta adaptación y nunca perdieron de vista sus metas académicas y personales.

Podemos afirmar la ausencia de seguimiento en los alumnos que reprueban materias. La reprobación genera muchos conflictos en la mente de cada alumno, aflora sentimientos de baja autoestima, falta de interés y actitudes de alejamiento o distanciamiento respecto a la escuela. Se tiene ante sí un área de oportunidad para desarrollar estudios enfocados a la percepción de los estudiantes.

Esta investigación es de utilidad para el trabajo de los educadores. Los casos de éxito ayudan a fortalecer metas y a vislumbrar el futuro con mayor seguridad. Se trata de que los estudiantes conciban la escuela no como una imposición, sino como un medio para conseguir los objetivos académicos y personales. Se debe trabajar con los jóvenes para lograr cambios de paradigmas, aprovechar la experiencia del docente para maximizar el potencial de cada alumno, ser un guía dentro del plantel para que el estudiante se adapte lo más pronto posible y reducir el riesgo de deserción escolar durante el bachillerato. Asimismo, los datos obtenidos permiten subrayar el valor del acercamiento cualitativo al fenómeno en cuestión. Este tipo de estudios permite dar cuenta sobre los procesos exitosos o no de adaptación escolar y todo lo que ello conlleva. Por lo tanto, permitiría identificar las problemáticas y afrontarlas para resolverlas.

Permanecer en la escuela es un proceso que presenta obstáculos y retos para el alumnado. Pero, entrar en ella con una base sólida de objetivos y propósitos de estudio puede crear un ambiente propicio para alcanzar el grado. La escuela se convierte en un espacio para fortalecer metas y adaptarse. Sin embargo, en el ámbito formal de la institución escolar, conviene fortalecer el

sistema académico a través del planteamiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje diversificadas, es decir, considerando el desarrollo de competencias genéricas relacionadas al fortalecimiento de hábitos de estudio.

El sistema académico informal necesita incorporar y fortalecer las competencias relacionadas con la convivencia, de manera que, aunque no aparenta ser un problema relevante, es útil porque da pie a oportunidades para actividades o proyectos formales e informales. Éstos, preferentemente autogestivos, promueven la interacción académica de los estudiantes. El papel de los profesores y padres de familia puede referirse como monitores e impulsores. Esto significa una forma menos rígida de percibir el valor de la escuela como formadora de jóvenes.

El sistema académico formal, más que el informal, parece tener un peso importante en el abandono de la escuela. Sobre ello es conveniente atender cuatro situaciones: a) programa de detección para jóvenes con problemas de reprobación de materias; b) generación de proyectos comunitarios de apoyo entre jóvenes, al estilo de la escuela lancasteriana, con la participación de padres de familia voluntarios; c) reflexión en torno a las metas y objetivos de vida; d) facilitar la integración escolar académica (o sistema académico formal), más que la social (sistema académico informal). Aquí, se aprecia la relación entre la escolaridad de los padres de familia y el apoyo que les ofrecen para estudiar.

Los límites de la investigación son los siguientes. A pesar de que se logró identificar el conjunto de variables en torno a la deserción escolar, el abordaje a cada una de ellas no fue profundo. Aún queda ahondar en las áreas de oportunidad y dificultad para analizar con detalle cada uno de los aspectos que los estudiantes consideraron relevantes para dejar la institución educativa. De igual modo, no realizamos una exploración a fondo sobre las metas de los estudiantes, indagar cómo fueron construidas esas metas, el peso otorgado a cada una de ellas y, sobre todo, el papel que jugaron al momento de superar o no las dificultades de la vida académica formal e informal en la EMS.

Referencias

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10*(1), 1-16.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa. Recuperado el 14 de noviembre de 2012, en: http://cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Aravena-et-al-Investigaci%C3%B3n-educativa-I-2006.pdf.

De Vries, W., León, P., Romero, J. F. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior, 160*(4), 29-50.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) (1998). Collecting and Interpreting Qualitative Materials. London: SAGE Publications.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-Educador.

INEE (2011). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009 Educación Media Superior. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.

RIEMS (2008). La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, en: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/.

Rumberger, R. (2011). *Dropping out, why students drop out of high school and what can be done about it*. USA: Harvard University Press.

Rumberger, R. (2010). The Economics of High School Dropouts. En P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 325-330). 3a. ed., Vol. 2. UK: Elsevier.

Secretaría de Educación Pública (2005). Lineamientos para la formulación de indicadores educativos. Dirección General de Planeación y Programación.

SEMS (2008). Reforma integral de la educación media superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública. México.

SEMS (2012). Portal de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 14 de abril de 2012, de: http://www.sems.gob.mx/es/portal/.

SEMS (2016). Portal de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/7/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf.

SEP-SEMS (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, (71). México.

Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, año 6, (2).

Tinto, V. (2012). *Completing College, Rethinking Institutional Action*. USA: University of Chicago Press.

Torres, A. y Fernández, A. (2011). Los efectos del abandono escolar en el bienestar de los jóvenes de educación media superior de Nuevo León. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, D.F.

Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el aula universitaria

Lorena Paulina Velázquez Macías

Resumen

El objetivo principal de este estudio es identificar la presencia de la ansiedad hacia el idioma extranjero en el aula universitaria, así como los factores que se asocian con aquélla en los alumnos que cursan cada uno de los ocho niveles del idioma inglés dentro del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). El estudio se realiza por medio de la recopilación de datos a través de una adaptación del cuestionario elaborado por Horwitz, Horwitz & Cope (1986) titulado "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS), el cual mide los niveles de ansiedad en el aprendizaje del idioma extranjero, además de un cuestionario que indaga los distintos factores asociados a este tipo de ansiedad.

De esta manera, se exploran los perfiles de aquellos estudiantes cuyos niveles de ansiedad son mayores. Los estudiantes presentan distintos niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma. Aunque la mayoría de los educandos demuestran poseer niveles medios de este tipo de ansiedad, es considerable el número de alumnos que presentan índices altos. De entre los principales factores que se encontraron potencialmente influyentes en el incremento de los niveles de ansiedad están las actividades comunicativas orales en el aula, así como la percepción que tienen los alumnos sobre el dominio y dificultad del idioma. Además, consideran algunos procedimientos de la clase como aspectos que también pudieran afectar el aprendizaje del idioma.

Problema de estudio y objetivos

Las exigencias del siglo XXI cada día son mayores, por lo que es necesario estar preparado para llegar apropiadamente al nivel de ellas. El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera ha sido una temática importante a nivel laboral, profesional y académico, pues va ligado a estas exigencias.

Por esta razón, el aprendizaje de una segunda lengua es elemental en correspondencia con la inclusión apropiada en la participación de la sociedad en la que vivimos, ya que el dominio de un segundo idioma, principalmente el idioma inglés, permite el desarrollo tanto personal como laboral del individuo, abriéndole puertas de índole internacional que no serían posibles al no manejar una comunicación significativa en dicho idioma.

Durante décadas han sido varios los investigadores que han indagado sobre el tema del aprendizaje de idiomas, estableciendo que si un estudiante se encuentra tenso, ansioso o aburrido, puede llegar a ignorar la entrada comprensible del idioma, ocasionándole imposibilidad para la adquisición adecuada del lenguaje por aprender (Lightbown & Spada, 2006).

Es así que surge esta investigación, la cual pretende identificar la presencia de la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma, así como los factores que se asocian a su presencia en los alumnos que cursan el idioma inglés dentro del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ya que dentro de las principales problemáticas suscitadas en los estudios a nivel superior en esta institución, se encuentra el número de egresados de licenciatura o ingeniería que no realizaron los estudios corres-

pondientes de una lengua extranjera; por lo que no logran cumplir en tiempo y forma este requisito de titulación, el cual es aprobar los primeros cuatro niveles del idioma inglés, representando el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

El interés por este estudio resulta de las observaciones durante el periodo de docencia del idioma inglés en esta institución, en las que se detecta que el aprendizaje de un segundo idioma es percibido por los alumnos universitarios de distintas maneras, a través de la expresión de sus opiniones.

Este estudio también se origina debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro país han sido poco investigados. Ramírez (2009) menciona en una valoración que realiza sobre el estado actual de la investigación en este campo, que los temas más estudiados son aquellos relacionados con la formación docente, metodologías de enseñanza y aprendizaje, tecnología educativa, entre otros.

Fundamentación

Distintas teorías han sido producto de investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua, las cuales intentan explicar cómo es que el ser humano desarrolla diversas habilidades para lograr la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, posterior a la lengua madre.

Una de las más discutidas es la teoría de la Gramática Universal (UG por sus siglas en inglés) desarrollada por Noam Chomsky durante los años sesenta. En ella se argumenta acerca del conocimiento innato que poseen las personas, el cual le permite a tempranas edades adquirir el idioma del cual se encuentra rodeado. Posteriormente, durante los años setenta, influenciado por esta teoría, Stephen Krashen (1981) desarrolla un modelo sobre la adquisición del segundo idioma, denominado Modelo del Monitor.

Este modelo está basado en cinco hipótesis, de las cuales se destaca en este documento la denominada "hipótesis del filtro afectivo". Esta hipótesis refleja el hecho de que algunas personas que se encuentran expuestas a la entrada comprensible del idioma, no necesariamente lo adquieren de manera exitosa, suponiendo entonces la existencia de una barrera metafórica que impide al individuo su adquisición (Krashen, 1981).

La importancia que tiene esta barrera durante el proceso de aprendizaje de un idioma ha sido demostrada haciendo referencia al término afecto, el cual es definido como una emoción que posee el individuo que pudiera afectar de cierta manera el aprendizaje de un contenido o tema en particular, envolviendo una variedad de factores de personalidad, sentimientos, motivos, necesidades, actitudes hacia nosotros mismos y otras personas (Brown, 2000).

Por esta razón, investigadores y profesores del idioma se han dado a la tarea de buscar maneras en las que se pueda enriquecer el aprendizaje del idioma, incorporando aspectos afectivos del estudiante. Arnold & Douglas (2005) proponen, entonces, añadir significancia a la enseñanza afectiva del idioma durante la clase, buscando el equilibrio entre lo que se enseña y el estado en el que se encuentra el alumno durante el proceso de su aprendizaje.

A pesar de que el aprendizaje y uso de un segundo idioma inevitablemente implica la relación del estudiante con otras personas, la adquisición del idioma está fuertemente influenciada por los aspectos de personalidad del estudiante, como sus capacidades y habilidades individuales, ya que la manera como se sienta tendrá un efecto que le permitirá la facilitación o impedimento del proceso de aprendizaje.

Es así que de acuerdo con distintos investigadores, factores como la inhibición, extroversión-introversión, motivación, estilos de aprendizaje, al igual que la ansiedad, influyen de manera tanto positiva como negativa durante el proceso de aprendizaje del segundo idioma en el estudiante. El último factor, la ansiedad, ha sido encontrado como aquél cuya influencia es mayor durante el aprendizaje del idioma (Krashen, 1981; Horwitz, 1986; Young, 1991; Arnold & Douglas, 2005).

De esta manera, la ansiedad académica se identifica como una forma de afección manifestada en ciertas situaciones específicas relacionadas con contextos educativos, siendo manifestada en estudiantes que se encuentran tomando alguna asignatura como matemáticas, lectura, ciencia y lenguas extranjeras (Cassady, 2010 en AARC, s/f) al pretender aprender un nuevo contenido académico, ya que los miedos que se originan hacia estas asignaturas, de acuerdo con Martínez *et al.* (2013), se presentan e incrementan de distintas maneras como respuestas de tipo cognitivo, afectivo, fisiológico y motor del sujeto, al suscitarse situaciones escolares consideradas por el individuo como amenazantes o de peligro en circunstancias diversas que se presentan dentro del aula académica.

La ansiedad que es producida específicamente durante el aprendizaje de un segundo idioma o lengua extranjera, es identificada por Elaine K. Horwitz,

Michael B. Horwitz y Joann Cope como ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero (1986); ellos definen a este tipo de ansiedad como el sentimiento subjetivo que predispone a los estudiantes de manera negativa durante el desempeño de sus actividades académicas diarias, siendo representadas por un miedo o nerviosismo que se presenta dentro del aula, durante el estudio del idioma extranjero.

La ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero es entonces referida por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) en relación a tres dimensiones que afectan de manera negativa el desarrollo del proceso de la adquisición del idioma:

1. Aprehensión en la comunicación *(communication apprehension)*. Esta dimensión representa aquella sensación de timidez suscitada en momentos en los que el individuo se ve expuesto mientras intenta comunicarse principalmente de manera oral y frente a otras personas; o visto desde otra manera, al hablar en público.
2. Ansiedad hacia los exámenes *(test anxiety)*. Las personas que experimentan esta dimensión de la ansiedad son aquellas que generalmente producen fallas durante el desempeño de alguna actividad evaluativa, provocando que se cometan errores, aun cuando se hayan preparado para ésta. Estas personas, además, no se encuentran satisfechas con los resultados de cualquier tipo de examen, incluso cuando la calificación sea casi perfecta; tienden a exigirse esfuerzos extremos y a veces inalcanzables en cuanto al desempeño académico.
3. Miedo a la valoración negativa *(fear of negative evaluation)*. Este miedo se presenta cuando la persona tiene la expectativa de que se evalúe su desempeño de manera negativa, no únicamente en la aplicación de algún examen, sino en distintos contextos en los que su desempeño requiere ser evaluado por otros; es decir, el sujeto teme ser juzgado y catalogado por las personas y regularmente evita, por ejemplo, participar en clase para impedir ser catalogado de cierta manera por los demás.

El concepto de ansiedad hacia la lengua extranjera ha sido reconocido y distinguido de entre otras áreas, debido a los efectos negativos que conlleva en relación con el logro y desempeño académicos; sin embargo, no es siempre

claro cómo es que aquélla se presenta durante el proceso de aprendizaje, ya que para algunas personas puede deberse a alguna situación en que es ridiculizado por alguna respuesta incorrecta durante la clase, mientras que para otras puede estar relacionado con elementos que no están conectados con la propia clase del idioma.

Metodología

Esta investigación es descriptiva, *ex post facto*, la cual es conocida también como investigación no experimental; además, es de tipo correlacional y transversal. La investigación *ex post facto* es un tipo de investigación sistemática en donde el investigador no tiene control sobre las variables independientes, debido a que los hechos ya han ocurrido y sólo se debe limitar a la observación de éstos, porque son intrínsecamente no manipulables, es decir, no se puede influir sobre las variables o sus efectos.

Hipótesis

De acuerdo con la teoría descrita anteriormente y la información que se obtiene de los sujetos encuestados, se pretende dar explicación a las siguientes hipótesis:

- Los alumnos que estudian el idioma inglés en los cursos de lenguas extranjeras de la Universidad presentan distintos niveles de ansiedad, asociados a diversos factores personales e interpersonales.
- Los niveles altos de ansiedad en los alumnos están relacionados con distintos factores personales e interpersonales.

Técnicas de obtención de información

Con el propósito de identificar la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma en los alumnos inscritos en los cursos de inglés dentro del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se decide aplicar una adaptación del cuestionario elaborado por Horwitz, Horwitz & Cope (1986), titulado "Foreign Language Classroom Anxiety Scale"

(FLCAS), el cual consta de 33 reactivos, cuyo objetivo está dirigido a la medición del nivel de este tipo de ansiedad dentro del contexto universitario.

Para la aplicación de la escala FLCAS, se procede a la traducción y adaptación de la redacción de cada uno de los ítems para así contextualizar las aseveraciones formuladas en dicho instrumento hacia el ambiente estudiantil de esta Universidad. Además, se elabora y aplica un cuestionario para identificar los distintos factores que potencialmente se encuentran asociados a la ansiedad en el aprendizaje del idioma, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes.

El instrumento fue desarrollado y aplicado electrónicamente a través de una herramienta de *software* para la creación de cuestionarios en línea, en donde además se recopilaron las respuestas de los respondientes para su posterior análisis.

Participantes

Una muestra representativa aleatoria es seleccionada en los diferentes grupos de alumnos que se encontraban inscritos en los niveles 1 al 8 en la modalidad extensiva del PILE en la UAA, impartidos durante el ciclo escolar agosto-diciembre 2014, mediante un muestreo por conglomerado, es decir, en relación al número de grupos que conforman los 8 niveles en los que se imparte el idioma.

Durante ese semestre se cuenta con una población total de 1 759 alumnos, y mediante una desviación estándar de 18.25, eligiendo un nivel de precisión de 3 para una correlación intraclase de 0.3, se obtiene el tamaño por conglomerados de 45, al agregar 2% para los casos perdidos.

De esta manera, se decide que la población total será representada por 45 de los 79 grupos inscritos en el PILE, los cuales se distribuyen como a continuación se muestra.

Tabla 1. Población y muestra de grupos en la UAA para el periodo agosto-diciembre 2014

Nivel	N			n		
	L-V	Sáb	Subtotal	**L-V**	**Sáb**	**Subtotal**
1	1	1	2	1	1	2
2	14	5	19	8	3	11
3	16	7	23	8	4	12
4	16	8	24	8	4	12
5	3	2	5	2	1	3
6	1	2	3	1	1	2
7	1	1	2	1	1	2
8	0	1	1	0	1	1
Total	52	27	79	30	15	**45**

Con ayuda del *software* estadístico para las ciencias sociales SPSS, se procede a realizar el análisis de fiabilidad de la escala FLCAS. Para comenzar, se calcula el Alfa de Cronbach, obteniendo como resultado 0.916, lo cual se considera aceptable, ya que se demuestra que efectivamente los reactivos de la escala se encuentran midiendo la variable latente.

A continuación, se realiza un análisis factorial para cada una de las dimensiones que forman parte de la variable dependiente, con el objetivo de verificar que los reactivos correspondientes a cada dimensión estén funcionando adecuadamente.

Es en el resultado de este procedimiento donde se observa que dentro de la escala, algunos de los reactivos pudieran ser redundantes o irrelevantes, por lo que fueron eliminados los reactivos 5, 6, 11, 14, 32, 17 y 22 para el análisis de la información obtenida.

Posteriormente, para obtener un puntaje de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés, se realiza una sumatoria de la puntuación obtenida en los 26 reactivos válidos de la escala FLCAS. Después, se divide esta puntuación entre las cinco categorías que clasificarán dichos niveles; siendo entonces 26 el posible puntaje más bajo que puede obtener un sujeto y 130 el más alto. Los niveles de ansiedad, por lo tanto, quedan clasificados de la siguiente manera:

Muy bajo: 26-46 puntos
Bajo: 47-67 puntos
Medio: 68-88 puntos
Alto: 89-109 puntos
Muy alto: 110-130 puntos

Análisis de datos y resultados

Durante el periodo de la aplicación del instrumento, se contabilizaron 394 casos como válidos, y a partir de éstos se realizó el análisis estadístico descriptivo de la información obtenida.

En seguida, se realizó un análisis más detallado para intentar observar la asociación de los aspectos seleccionados, utilizando tablas de contingencia, para así obtener una descripción en forma de frecuencias y porcentajes de la relación que existe entre los niveles de ansiedad y los demás factores explorados, e intentar dar una interpretación a las asociaciones de la variable dependiente en la muestra estudiada. Una vez conseguidos estos resultados, se realizó la prueba estadística de Pearson, obteniendo el coeficiente de correlación para así conocer la magnitud con la que se relacionan las variables estudiadas, de las cuales, a continuación, se presentan las más significativas.

Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés

La siguiente tabla muestra las frecuencias de los puntajes que obtuvieron los sujetos mediante las cinco categorías desarrolladas para clasificar los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero.

Tabla 2. Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés

Nivel de ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	27	6.9
Bajo	114	28.9
Medio	149	37.8
Alto	91	23.1
Muy alto	13	3.3
Total	394	100.0

En ella se puede observar que los datos se distribuyen con normalidad, aunque existe una inclinación hacia los niveles bajos. La media obtenida en la puntuación de ansiedad hacia el idioma extranjero es de 74.48 puntos, la mediana es de 75 puntos, mientras que la moda, es decir, el puntaje que más se repitió entre los alumnos, es de 61 puntos.

Aprehensión en la comunicación

En la dimensión de aprehensión en la comunicación una mayor cantidad de alumnos presenta niveles altos de ansiedad, con un porcentaje de 39.6%, en contraste al 28.5% de alumnos cuyos niveles son bajos.

Tabla 3. Niveles de ansiedad: aprehensión en la comunicación

Niveles de ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	31	7.9
Bajo	81	20.6
Medio	126	32.0
Alto	127	32.2
Muy alto	29	7.4
Total	394	100.0

Nivel de inglés cursado

Es observable también que la mayoría de los alumnos encuestados se encuentra, durante el periodo de la aplicación del instrumento, estudiando los niveles tres y cuatro del idioma, con 26.1% y 28.2%, respectivamente.

Tabla 4. Número de alumnos según el nivel de inglés cursado

Nivel de inglés	Frecuencia	Porcentaje
1	26	6.6
2	91	23.1
3	103	26.1
4	111	28.2
5	27	6.9
6	8	2.0
7	11	2.8
8	17	4.3
Total	394	100.0

Los niveles de ansiedad incrementan en relación con el nivel que cursan los alumnos; es decir, del total de los alumnos que cursan el nivel cuatro, 34.2% demuestra tener niveles altos de ansiedad, a diferencia de 33.3%, cuyos niveles son bajos. Del mismo modo, 29.1% del total de alumnos que cursan el nivel tres de inglés presentan altos niveles de ansiedad.

Tabla 5. Niveles de ansiedad y nivel de inglés cursado

Nivel de inglés	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
1	2	7	13	2	2
	7.7%	26.9%	50.0%	7.7%	7.7%
2	7	29	35	18	2
	7.7%	31.9%	38.5%	19.8%	2.2%
3	2	26	45	**30**	0
	1.9%	25.2%	43.7%	**29.1%**	0.0%
4	9	28	36	**29**	**9**
	8.1%	25.2%	32.4%	**26.1%**	**8.1%**
5	1	9	11	6	0
	3.7%	33.3%	40.7%	22.2%	0.0%
6	0	3	3	2	0
	0.0%	37.5%	37.5%	25.0%	0.0%
7	3	4	2	2	0
	27.3%	36.4%	18.2%	18.2%	0.0%
8	3	8	4	2	0
	17.6%	47.1%	23.5%	11.8%	0.0%
Total	27	114	149	91	13
	6.9%	28.9%	37.8%	23.1%	3.3%

Sexo

Esta variable muestra una correlación negativa media de -.204, disminuyendo 7.682 puntos para el sexo masculino. Esto indica que las mujeres presentan puntajes de ansiedad de 77.736, mientras que los hombres de 70.05. También es destacable el porcentaje de mujeres cuyos niveles de ansiedad son altos; ya que es 34.3% del total de las mujeres que respondieron la encuesta, en contraste con 15.6% del total de hombres.

Tabla 6. Niveles de ansiedad y sexo

Sexo	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Femenino	10	58	81	**70**	**8**
	4.4%	25.6%	35.7%	**30.8%**	3.5%
Masculino	17	56	68	21	5
	10.2%	33.5%	40.7%	12.6%	3.0%
Total	27	114	149	91	13
	6.9%	28.9%	37.8%	23.1%	3.3%

Turno

En la siguiente tabla es posible apreciar que 32.8% de los alumnos que cursan durante la tarde presentan niveles más altos de ansiedad, en comparación con aquéllos que lo hacen durante la mañana, con sólo 16%.

Tabla 7. Número de alumnos según el turno que cursan

Turno	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Matutino	11	22	30	9	3
	14.7%	29.3%	40.0%	12.0%	4.0%
Sabatino	8	44	52	26	6
	5.9%	32.4%	38.2%	19.1%	4.4%
Vespertino	8	48	67	**56**	**4**
	4.4%	26.2%	36.6%	**30.6%**	**2.2%**
Total	27	114	149	91	13
	6.9%	28.9%	37.8%	23.1%	3.3%

Autopercepción del dominio del idioma inglés

Del total de los alumnos, 29.7% considera dominar en un nivel *elemental* el idioma, seguido de 18.8% que considera dominar un nivel menor a éste. Y es a través de estas respuestas que se logra apreciar que, del porcentaje de alumnos que consideran su nivel de inglés como *principiante*, 48.7% de ellos presenta niveles de ansiedad *altos*, al igual que 28.2% de alumnos que consideran su nivel de inglés como *elemental*.

Tabla 8. Número de alumnos por percepción de nivel de dominio del inglés

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1: Principiante	74	18.8
2: Elemental	117	29.7
3: Elemental superior	66	16.8
4: Intermedio inferior	43	10.9
5: Intermedio	63	16.0
6: Intermedio superior	21	5.3
7: Avanzado	5	1.3
8: Avanzado superior	5	1.3
Total	394	100.0

Tabla 9. Niveles de ansiedad y percepción de nivel de dominio del inglés

Nivel de dominio	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
1: Principiante	3 4.1%	11 14.9%	24 32.4%	29 39.2%	7 9.5%
2: Elemental	3 2.6%	26 22.2%	55 47.0%	**29** **24.8%**	**4** **3.4%**
3: Elemental superior	3 4.5%	21 31.8%	27 40.9%	14 21.2%	1 1.5%
4: Intermedio inferior	1 2.3%	19 44.2%	13 30.2%	9 20.9%	1 2.3%
5: Intermedio	9 14.3%	24 38.1%	22 34.9%	8 12.7%	0 0.0%
6: Intermedio superior	4 19.0%	8 38.1%	7 33.3%	2 9.5%	0 0.0%
7: Avanzado	3 60.0%	1 20.0%	1 20.0%	0 0.0%	0 0.0%
8: Avanzado superior	1 20.0%	4 80.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Expresión oral (*speaking*)

La habilidad de expresión oral del idioma presenta una correlación también negativa de 0.372, influyendo así en 13.8% a la variable en cuestión. De esta manera, aquellos alumnos que consideran *malo* su dominio de esta habilidad, presentan puntajes de ansiedad desde 92.19, siendo estos niveles altos; mientras que quienes consideran lo contrario, presentan puntajes de 56.85. Es así que del total de alumnos encuestados que considera tener un dominio *malo* de esta habilidad, 42.1% presenta niveles altos de ansiedad, mientras que de los alumnos que lo consideran *muy malo*, 80% se encuentra también dentro de los niveles altos.

Tabla 10. Niveles de ansiedad y percepción del dominio de *speaking*

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Muy bueno	3	3	3	0	1
	30.0|%	30.0%	30.0%	0.0%	10.0%
Bueno	12	30	26	7	3
	15.4%	38.5%	33.3%	9.0%	3.8%
Regular	12	74	87	50	3
	5.3%	32.7%	38.5%	22.1%	1.3%
Malo	0	7	30	**23**	**4**
	0.0%	10.9%	46.9%	**35.9%**	**6.2%**
Muy malo	0	0	3	**10**	**2**
	0.0%	0.0%	20.0%	**66.7%**	**13.3%**
Total	27	114	149	90	13
	6.9%	29.0%	37.9%	22.9%	3.3%

Dificultad del idioma

Otro factor que mostró influencia en la presencia de niveles altos de la ansiedad fue la percepción de los alumnos sobre la dificultad del idioma y sus habilidades; ya que con una correlación negativa de -.370, este factor tiene una influencia de 13.7% sobre los niveles de ansiedad hacia el idioma. De esta manera, quienes consideran *difícil* el idioma, obtienen puntuaciones en los niveles de ansiedad de 95.262, es decir, niveles *altos*; a diferencia de quienes lo consideran como *fácil*, quienes obtienen puntajes de 55.07, es decir, *bajos*.

Tabla 11. Niveles de ansiedad y percepción de la dificultad del inglés

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Muy fácil	2	2	2	1	0
	28.6%	28.6%	28.6%	14.3%	0.0%
Fácil	13	41	26	5	2
	14.9%	47.1%	29.9%	5.7%	2.3%
Regular	10	66	91	62	3
	4.3%	28.4%	39.2%	26.7%	1.3%
Difícil	2	5	30	**21**	**7**
	3.1%	7.7%	46.2%	**32.3%**	**10.8%**
Muy difícil	0	0	0	**1**	**1**
	0.0%	0.0%	0.0%	**50.0%**	50.0%
Total	27	114	149	91	13
	6.9%	28.9%	37.8%	23.1%	3.3%

Calificación final

Cuando se les pregunta a los alumnos sobre la calificación que consideran obtener al final del semestre, si es que la materia se calificara de manera numérica, se obtiene primeramente una correlación de tipo negativa de -.426, influyendo así en un 18.2% sobre los niveles de ansiedad.

Tabla 12. Niveles de ansiedad y calificación que consideran obtener al final del semestre

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
5	0	0	1	**1**	**0**
	0.0%	0.0%	50.0%	**50.0%**	**0.0%**
6	0	2	6	**7**	**4**
	0.0%	10.5%	31.6%	**36.8%**	**21.1%**
7	2	10	31	**32**	**5**
	2.5%	12.5%	38.8%	**40.0%**	**6.2%**
8	9	48	86	42	4
	4.8%	25.4%	45.5%	22.2%	2.1%
9	12	46	22	7	0
	13.8%	52.9%	25.3%	8.0%	0.0%
10	4	8	3	1	0
	25.0%	50.0%	18.8%	6.2%	0.0%
Total	27	114	149	91	13
	6.9%	28.9%	37.8%	23.1%	3.3%

Se observa, entonces, una tendencia hacia los niveles altos en las calificaciones que van desde la mínima aprobatoria, es decir 7, y aquellas menores a ésta, resultando 46.2% del total de alumnos con niveles altos y muy altos de ansiedad, los cuales consideran obtener un 7, y aquéllos cuyos niveles de ansiedad son altos y muy altos, 57.9% del total de alumnos que consideran que obtendrán un 6.

Las principales razones por las que los alumnos expresan obtener estas calificaciones son: la falla en alguna habilidad del idioma como gramática, comprensión auditiva, expresión oral y vocabulario, al igual que el idioma en conjunto, observando en este último aspecto niveles más altos de ansiedad. Otras razones que mencionan son la falta de confianza y la falta de tiempo que le dedican, en comparación con otras materias de sus carreras.

Discusión

Después del análisis de la información obtenida, es posible corroborar cómo es que el modelo sobre la adquisición del segundo idioma que desarrolla Stephen Krashen (1981), en el que propone la existencia metafórica de una barrera o filtro de tipo afectivo que impide a la persona lograr la adquisición del idioma, se aplica durante el proceso de aprendizaje del idioma en los estudiantes universitarios.

Se puede comprobar que este filtro puede deberse a la existencia de factores como la ansiedad (Krashen, 1981), ya que si este factor se encuentra en niveles altos, la adquisición del idioma no podrá culminarse adecuadamente, lo que pudiera provocar el fracaso del aprendizaje del idioma.

Con base en el cálculo del índice de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero, mediante la sumatoria de los 26 reactivos resultantes del análisis factorial a cada una de las dimensiones que conforman la escala de ansiedad FLCAS, es posible demostrar que, efectivamente, los alumnos presentan distintos niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma.

La mayoría de los estudiantes demuestra poseer niveles *medios* de este tipo de ansiedad, sin embargo, es considerable el número de alumnos que presentan índices *altos*, ya que son 104 alumnos de la muestra que participó en el estudio quienes se encuentran dentro de estos niveles, siendo 26.6% del total de la muestra estudiada.

Si se considera que durante el periodo de aplicación de la prueba el requisito de titulación para la mayoría de las carreras era aprobar los primeros cuatro niveles del idioma, dentro del porcentaje de los alumnos cuyo índice de ansiedad es mayor, éstos principalmente se encuentran estudiando los niveles 3 y 4 del idioma, lo que pudiera indicar que los niveles de ansiedad en los alumnos van aumentando conforme se van acercando al nivel meta exigido.

Para la variable de sexo, podemos afirmar que este factor se encuentra de cierta manera asociado con la presencia de la ansiedad, ya que es mayor el porcentaje de mujeres que presenta niveles altos de ansiedad, en comparación con los varones.

Teniendo en cuenta estos resultados, se debe enfatizar que para lograr corroborar el fenómeno de la ansiedad sobre los factores anteriormente mencionados dentro del aula, es necesario investigarlo más a fondo en relación con las diferencias de estas variables.

De la misma manera, se debe prestar atención al turno, ya que es durante el vespertino donde un mayor porcentaje de alumnos presenta niveles altos de ansiedad, seguido del turno sabatino. Sobre la manera en que el turno de los cursos afecta en el aprendizaje de los alumnos, un alumno comenta que la "[…] mayoría de las personas que acudimos los sábados a cursos de inglés es porque obviamente no tenemos tiempo entre semana, cargan mucha tarea y es parte de la evaluación, y eso, en cierta manera, nos afecta a los que entre semana no tenemos tiempo de hacerla […]".

También es posible comprobar la afirmación que los autores Horwitz, Horwitz & Cope (1986) realizan, en la que explican que la ansiedad hacia el idioma extranjero es un fenómeno que implica el auto-concepto y la auto-expresión durante el aprendizaje de lenguas, donde las autopercepciones del alumno, sus creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en el aula, pudieran conducir al estudiante a la frustración durante el desarrollo de actividades académicas, haciendo que los alumnos se sientan ansiosos.

En cuanto a la percepción que tienen los alumnos sobre el dominio del idioma, es destacable la inclinación hacia los niveles altos de ansiedad en aquellos alumnos que creen tener un mal dominio, principalmente en la habilidad de expresión oral, en la que además se encontró una correlación positiva sobre la ansiedad, aumentando así estos niveles, mientras va disminuyendo la percepción que tienen los alumnos sobre su dominio en esta habilidad.

Por otro lado, la calificación que los alumnos creen obtener al final del semestre demuestra también tener una notoria influencia en el incremento de los niveles de ansiedad en los alumnos, ya que entre mayor es la calificación que consideran obtener, menores son las puntuaciones de ansiedad que poseen; es así que quienes creen reprobar la materia, demuestran tener niveles altos de este tipo de ansiedad. La principal razón que mencionan los alumnos por la que los niveles de ansiedad incrementan en ellos, es el hecho de que consideran al idioma en general como difícil.

Los alumnos con índices altos de ansiedad afirman también que otro aspecto que dificulta el aprendizaje del idioma es el tiempo que tienen disponible para estudiarlo, ya que es muy poco con respecto a las demás materias que llevan dentro del plan de estudio de sus carreras. Algunos alumnos mencionan que no tienen tiempo suficiente para dedicarle al estudio adecuadamente, ya que las distintas materias en sus carreras les consumen el tiempo libre que tienen. Del

mismo modo, los horarios de las clases de inglés que ofrece la institución no son flexibles a las necesidades de todos los alumnos.

Los estudiantes consideran el estudio del idioma dentro de esta institución como esencial durante el transcurso de sus carreras, ya que opinan que en su futuro profesional éste es indispensable para lograr conseguir un buen empleo. Sin embargo, poco menos de la mitad de los encuestados manifiesta que la principal razón por la que se encuentren estudiando el idioma en la universidad sea para concluir en tiempo y forma sus carreras, cubriendo este requisito indispensable de titulación.

De esta manera, se puede observar que los alumnos pudieran encontrarse principalmente motivados a estudiar el idioma de manera extrínseca (Arnold & Douglas, 2005; Brown, 2000), con el objetivo de cumplir el requisito de titulación o por el hecho de que la mayoría se encuentra cursando el último nivel del idioma.

Conclusiones

Apuntes para la caracterización de un alumno ansioso

Una vez explorados los aspectos que están potencialmente asociados con la presencia de la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero en los alumnos de la universidad, se presenta un posible perfil del alumno cuyos niveles de ansiedad tienden a ser mayores durante sus estudios del idioma dentro de la institución:

- El alumno es más ansioso durante el desarrollo de actividades comunicativas orales en el aula.
- El alumno ansioso se encuentra estudiando el tercer o cuarto nivel del idioma; el último o penúltimo nivel que se solicita acreditar como requisito de titulación para la mayoría de las carreras.
- El alumno ansioso es primordialmente del sexo femenino.
- El alumno ansioso estudia el idioma durante el horario vespertino.
- El nivel que consideran dominar del idioma es el básico, ya sea principiante o elemental.

- El alumno ansioso considera que su dominio del idioma es malo, particularmente sobre la habilidad de expresión oral (*speaking*).
- El alumno ansioso considera que el idioma es difícil, en especial sobre las habilidades de expresión oral (*speaking*).
- El alumno ansioso cree obtener una calificación final de 7, la cual es la mínima aprobatoria, o menor a ésta.
- El alumno ansioso considera que no tiene tiempo suficiente para dedicarle a la asignatura y las actividades formativas de apoyo que se requieren para aprobarla.

Es así que para optimizar los cursos del idioma inglés en la institución, los alumnos sugieren algunos aspectos a mejorar, principalmente: organizar el tiempo que se dedica a practicar el idioma dentro del Centro de Auto Aprendizaje Dirigido de Idiomas (CAADI), ya que mencionan que las actividades que ahí se realizan algunas veces no les ayudan a practicar adecuadamente el idioma.

Por otro lado, expresan que sería conveniente que se aumentaran los horarios para los clubes de conversación, ya que es la habilidad que mencionan como la menos practicada dentro del salón de clases, por lo que sugieren también tener menos horas teóricas y agregar más actividades prácticas en las clases del idioma.

También sugieren abrir más grupos de inglés, para de esta manera reducir el número de alumnos por grupo y así tener clases más personalizadas, así como tener más horarios de donde escoger, ya que algunos alumnos trabajan, o el nivel que estudian sólo se imparte ciertos días, por ejemplo los sábados, dificultando las demás actividades que realizan habitualmente.

Otros aspectos que proponen los alumnos para mejorar es la ubicación de los salones, ya que por cambiar de su aula usual, cada vez que van a los cursos del idioma llegan tarde a sus clases de la carrera o viceversa y muchas veces pierden temas importantes. Además, mencionan que sería óptimo estudiar el idioma en relación con sus carreras, y también estudiar otro idioma en vez del inglés como requisito.

Por último, los alumnos también sugieren bajar el costo de los libros, ya que en ocasiones no cuentan con los recursos necesarios para éstos, así como utilizar más tecnología en las clases o, de ser posible, abrir cursos en línea para aquéllos que trabajan y estudian al mismo tiempo.

Otro hallazgo significativo obtenido de este estudio fue la identificación de algunos aspectos que no se tenían considerados como influyentes en la presencia e incremento de los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma en los alumnos, tales como la edad, el sexo, el turno y la calificación que consideran obtener.

En relación con la edad, sería interesante conocer las características y condiciones en que se encuentran las personas que salen del rango de edad normal para un universitario. Asimismo, sobre el factor del sexo, profundizar un análisis sobre las mujeres cuyos niveles de ansiedad son altos, para, de esta manera, dar cuenta de qué es lo que particularmente al sexo femenino permite que incrementen estos niveles; o por el contrario, sobre los estudiantes varones, conocer en qué difieren con el sexo opuesto que permite que sus niveles de ansiedad permanezcan inferiores a las alumnas.

Por otro lado, resultaría también interesante, para un estudio a futuro, analizar la influencia de la presencia de este tipo de ansiedad con algunas de las habilidades del idioma, particularmente la habilidad de expresión oral, la cual resultó ser la que mayoritariamente incrementó los niveles de ansiedad en los alumnos, a diferencia de las otras habilidades, además de que no está considerada a lo largo del examen de acreditación o colocación, siendo una de las prioridades de los alumnos el lograr la comunicación verbal en el idioma.

Referencias

Academic Anxiety Resource Center (s/f). *What is academic anxiety?* Recuperado de: http://academicanxiety.org/.

Arnold, J. & Douglas, H. (2005). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning.* N.Y.: Cambridge language teaching library, Cambridge University Press.

Brown, H. (2000). Personality Factors. *Principles of Language Learning and Teaching* (pp. 142-175). Recuperado de: http://www.academia.edu/7095674/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_Fourth_Edition_-_H._Douglas_Brown.

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*, 112-126.

Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132.

Krashen (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.

Lightbown, P. & Spada, N. (2010). *How languages are learned*. Oxford handbooks for language teachers. Oxford, N.Y.: Oxford University Press.

Martínez, M., Inglés, C. & García, J. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, *19*, 27-36.

Ramírez, J. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*(1), 1-12.

Los profesores

Creencias de los profesores de educación primaria sobre la resolución de problemas matemáticos

Juan Francisco González Retana

Resumen

Este trabajo ofrece un acercamiento al conocimiento de las creencias de los profesores de educación primaria sobre la resolución de problemas matemáticos. Estas creencias se clasificaron en tres categorías: tradicionales, espontaneístas e investigativas. Para identificarlas elaboramos un cuestionario dividido en tres secciones: a) una encaminada a conocer las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas como disciplina científica; b) otra orientada a identificar las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje matemático; c) finalmente, una más para explorar las creencias de los profesores sobre la resolución de problemas matemáticos como vía para el logro de los aprendizajes matemáticos. Se trata de un estudio cuantitativo donde se empleó la lógica del método de encuesta. La muestra se constituyó de 295 profesores de las ciudades de Aguascalientes y Durango.

Los principales hallazgos apuntan a reconocer que las creencias de los docentes hacen percibir que la resolución de problemas como medio para lograr el aprendizaje de las matemáticas no ha sido asimilada del todo. En este sentido, es posible hablar de diferentes grados de apropiación. Las creencias de los profesores se encuentran en un proceso de transición entre las propuestas de corte tradicional y la expresada en el programa de estudios de la asignatura de matemáticas en educación primaria, la de resolución de problemas.

Las creencias de los profesores de educación primaria como objeto de estudio

A inicios de la década de los noventa del siglo pasado, se produjo en México una reforma curricular en la educación primaria que incluyó la elaboración de un nuevo plan y programa de estudios, la edición de nuevos libros de texto y otros materiales de apoyo a la docencia como la publicación de ficheros de trabajo. Además, se organizó un programa de actualización docente. Un rasgo distintivo de esta reforma, en el caso de la asignatura de matemáticas, fue la adopción de la resolución de problemas como enfoque de aprendizaje y enseñanza.

Aunque no era nueva, esta perspectiva se hizo explícita, particularmente en el plan de estudios de 1993, año en que se puso en marcha la reforma. En efecto, se puede leer que la resolución de problemas es "[…] a lo largo de la primaria, el sustento de los nuevos programas […]" (SEP, 1993: 53). A partir de ello, se delinearon directrices para la enseñanza, pues resultó evidente que "[…] la orientación adoptada para la enseñanza de las matemáticas pone el mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas [...]" (SEP, 1993: 15).

Sin embargo, el término y las implicaciones didácticas que este enfoque involucra eran poco claras, lo que sin duda ocasionó que el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas tuvieran distintos matices y repercutiera, en parte, en los diferentes niveles de logro mostrados por los alumnos. Dieciséis años después de la puesta en marcha de esta reforma, resulta interesante conocer cómo los docentes se apropiaron del enfoque de resolución de problemas. Desde el año 2007 el gobierno federal, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), implantó un nuevo plan de estudios. Lo anterior en el marco de la Reforma Integral en la Educación Básica. Para 2011, se implementó

un plan de estudios que articula tanto el nivel preescolar como la primaria y la secundaria. Se adoptó un enfoque que prioriza el desarrollo de competencias para la formación de los alumnos.

En la asignatura de matemáticas se plantea el desarrollo de la competencia matemática como el fin último de la formación. En esencia, se conservó el enfoque de resolución de problemas como metodología didáctica para el estudio de esta materia. Lo anterior, sin duda, pone de nueva cuenta las creencias, concepciones, conocimientos, habilidades y experiencias de profesores en un lugar relevante, pues con base en ellas se actúa dentro de las aulas. Se vuelven un tema a explorar, pues "[…] cambiar la educación implica llegar al interior de cada maestro […]" (Latapí, 1996: 110), y así sus formas de pensar y actuar como uno de los puntos de partida obligados.

Las implicaciones de las creencias y concepciones de los profesores serán, como lo fueron durante la reforma de 1993, las exigencias de un cambio sustancial y, por ende, de una confusión nueva: aunque la resolución de problemas como enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas no haya arrojado los resultados esperados, "[…] se advierte cuán grande es la distancia que media entre las decisiones que inician un cambio y la trasformación real de las prácticas educativas cotidianas […]" (Latapí, 1996: 109). Las creencias de los profesores no cambian de la noche a la mañana.

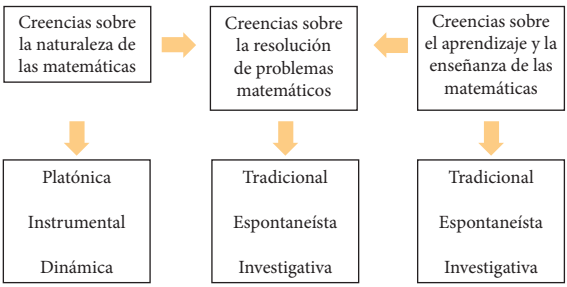
Desde la perspectiva de diversos estudios empíricos y de diferentes acercamientos teóricos (Thompson, 1992; Schoenfeld, 1985; Ávila, 2006; Vila & Callejo, 2004), las creencias que los profesores poseen, con respecto a ciertos enfoques de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, determinan las características de las actividades que se realizan dentro del salón de clases. Por lo tanto, resulta sustancial describir el tipo de creencias de los profesores de educación primaria sobre la forma de aprender y enseñar matemáticas mediante la resolución de problemas.

Así, el objetivo del estudio fue conocer las creencias de los profesores de educación primaria sobre la resolución de problemas matemáticos. Esto, a su vez, implicó identificar creencias relativas al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, así como a la naturaleza de las mismas. El enfoque de la resolución de problemas parte de supuestos particulares relativos a estas dos cuestiones, de tal manera que también resultó significativo: a) estudiar las creencias que tienen los profesores de educación primaria sobre lo que son las matemáticas; b) analizar las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria.

Fundamentación

Las creencias de los profesores de educación primaria en torno a la resolución de problemas matemáticos involucran el análisis de las concepciones acerca de las matemáticas como disciplina científica y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas. En este estudio se partió del supuesto de que estas concepciones influyen en las creencias de los profesores sobre la resolución de problemas. La Figura 1 intenta resumir esta idea.

Figura 1. Creencias de los profesores sobre la resolución de problemas



El término *creencia* es difícil de definir. Los múltiples modos en los que las creencias son entendidas varían casi tanto de acuerdo al tipo de investigación que se realiza como al objeto de estudio mismo. Carrillo y Contreras (1995: 42) señalan que "[…] los términos creencias, concepciones, así como otros ('representación', 'imagen mental', 'teoría implícita', 'constructo', 'modelo', 'sistema de creencias', 'mapas cognitivos', 'perspectiva', 'ideología') han sido utilizados indistintamente [...]". Por tal motivo, la definición de la palabra *creencia* involucró la revisión de diversas aportaciones (Beck, 1976, en Calvete y Cardeñoso, 2001; Moreno y Azcárate, 2003; Quintana Cabanas, 2001; Pepitone 1991, citado en Gutiérrez Marfileño, 2003; Ponte, 1994; Thompson, 1992; Vila y Callejo; 2004, entre otros). En esta investigación definimos el término "[...] creencias como los juicios y las evaluaciones que los profesores expresan, mediante su grado de acuerdo, con relación a diversas afirmaciones sobre el enfoque de resolución de problemas, así como sobre la enseñanza y el aprendizaje y hacia la naturaleza de las matemáticas [...]" (Pajares, 1992).

Creencias sobre la resolución de problemas matemáticos

Las creencias sobre la resolución de problemas contemplan tres categorías, las cuales derivan de la propuesta de Contreras y Carrillo (1998): tradicional, espontaneísta e investigativa. Cada una de éstas no es una tendencia *pura* sobre la resolución de problemas, por lo que se puede hablar de una mezcla de creencias en la que una resulta predominante. La tendencia *tradicional* concibe a la resolución de problemas como práctica de ejercicios propuestos al final de una explicación teórica. Consiste en aplicar los conocimientos o habilidades adquiridas después de dicha explicación. Dichos problemas contienen un proceso de resolución y resultado único.

En la tendencia *espontaneísta*, la resolución de problemas se define como elemento "[…] potenciador del descubrimiento […]" (Contreras y Carrillo, 1998). Los problemas empleados contienen una carga contextual alta, su cualidad es la de estimular a los alumnos. Por tanto, se aprende con base en la propia experiencia, dando significado a las formas personales de resolución, es decir, desde una perspectiva intuitiva, mediante el ensayo y el error. El papel principal que en la tendencia anterior correspondía al maestro, se deja de lado, aunque es él quien propone los problemas a resolver, los cuales se basan en los intereses de los alumnos. Los estudiantes adquieren una posición central. Si por alguna razón el profesor considera que la actividad de resolución es compleja para el alumno, debe ser cambiada o sustituida por otra. Esta perspectiva denota una fuerte tendencia a permitir que los alumnos descubran por sí solos, lo que puede ocasionar que el aprendizaje no logre materializarse, y como consecuencia desembocar en un espontaneísmo mal fundado.

La tendencia *investigativa* parte del supuesto siguiente: los problemas son un elemento que permite el aprendizaje de conocimientos de tipo conceptual y procedimental (Contreras y Carrillo, 1998). La característica principal es, de acuerdo a una planificación adecuada, el desarrollo de habilidades para utilizar estrategias heurísticas para formalizar los aprendizajes. Esta tendencia sugiere el empleo de problemas abiertos, es decir, aquéllos en los que es necesario poner en marcha todos los recursos posibles para lograr su solución, lo cual se opone a una simple aplicación de algoritmos o procesos determinados. Contreras y Carrillo (1998: 29) señalan que los problemas propuestos pueden ser definidos como polivalentes. En otras palabras, problemas que "[…] tienen como objetivo la adquisición de estilos heurísticos y la potenciación de

aspectos metacognitivos que favorezcan la construcción autónoma del conocimiento […]".

Creencias en torno a las matemáticas

En este apartado retomamos las ideas de Ernerst (1989), quien menciona que existen tres diferentes maneras de concebir la ciencia matemática: *estática*, *instrumental* o *dinámica*. La primera de ellas, también llamada platónica, entiende las matemáticas como una serie de procedimientos únicos y exactos donde no existe lugar para las imprecisiones. Las matemáticas son un producto que sólo puede ser descubierto y no elaborado. Esto es considerarlas como una ciencia definida donde únicamente es posible apropiarse de hechos y conocimientos ya establecidos.

Por su parte, la visión *instrumental* concibe las matemáticas como conjunto de herramientas que se acumulan mediante el desarrollo de destrezas; son percibidas como una colección de hechos, reglas y habilidades que pueden no estar asociadas entre sí. Son como una "bolsa" que guarda una serie de utensilios para ser empleados en situaciones específicas. Mientras tanto, la postura *dinámica* presenta las matemáticas como algo más flexible; es decir, consideradas como una disciplina en constante evolución, continuamente expandiéndose y reorganizándose de acuerdo a nuevos problemas y en relación directa con el medio social.

Creencias en torno al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas

La exploración que realizamos respecto a las creencias en torno al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas tuvo como base el trabajo de Carrillo y Contreras (1995). Estos autores presentan una serie de tendencias acerca de cómo los maestros entienden la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Tenemos, por un lado, la *tradicional,* luego la *espontaneísta*, así como la llamada *investigativa*.

La tendencia *tradicional* da prioridad a los contenidos. Aquí la labor docente está centrada en transmitir, en el sentido literal del término, los conocimientos a los colegiales. Esto se lleva a cabo, primero, mediante disertaciones verbales; en seguida, a través de ejemplos del tema; luego viene la realización de ejercicios con base en la explicación. Tal es el ciclo de aprendizaje en esta

postura. El papel de los alumnos es pasivo, o sea, se dedican a tomar apuntes del tópico impartido por el profesor (Carrillo y Contreras, 1995).

La tendencia *espontaneísta* concibe al alumno como sujeto activo que construye su conocimiento, que participa intensamente en todas las actividades propuestas por el docente (Carrillo y Contreras, 1995). En este marco, la enseñanza se logra "[…] de manera espontánea cuando el alumno está inmerso en situaciones que propician el descubrimiento […]" (Carrillo y Contreras, 1995: 87). Así, el aprendizaje no cuenta con objetivos específicos, más bien existen metas de carácter amplio, las cuales dan cabida a este tipo de enseñanza.

La tendencia *investigativa* propone un aprendizaje cimentado en objetivos del currículo, aunque éstos se encuentren sujetos a cambios conforme a las necesidades escolares de los alumnos, pues "[…] el aprendizaje se produce a través de investigaciones que han sido planificadas por el profesor […]" (Carrillo y Contreras, 1995: 88). Esta concepción del aprendizaje cuenta con una distribución flexible de contenidos con base en los intereses de los alumnos. La enseñanza se identifica por el interés de despertar en el estudiante la curiosidad sobre diversos contenidos matemáticos que tienden a la solución de problemas.

Metodología

La investigación tuvo una lógica cuantitativa. La recolección de datos fue a través de encuestas de corte transversal. La población sujeta a estudio fue de profesores de educación primaria pertenecientes a las ciudades de Aguascalientes y Durango. El objetivo de lo anterior fue llevar a cabo un ejercicio comparativo entre las creencias de docentes de dichas ciudades.

Consideramos una muestra intencionada compuesta por 295 profesores, de los cuales, 154 radicaban en Aguascalientes, distribuidos en 14 escuelas. Mientras tanto, los 141 profesores de Durango laboraban en 16 escuelas primarias. El criterio para la elección de los profesores se realizó de acuerdo a las escuelas donde prestaban sus servicios. Tomamos en cuenta instituciones escolares localizadas en o cerca de la zona centro de cada cuidad. La razón de ello fue la búsqueda de estabilidad de los profesores en sus lugares de trabajo, es decir, privilegiamos la poca movilidad como condición para levantar las encuestas. Las condiciones de infraestructura y de apoyos materiales educativos

también son equiparables en ambas ciudades. En estas escuelas se cuenta con suficientes profesores, por lo tanto, los docentes atienden sólo a un grupo y el director está dedicado a tareas administrativas.

El instrumento de obtención de información

La recolección de datos fue a través, como ya dijimos, de la aplicación de un cuestionario auto-administrado, cuyo nombre fue "Opiniones de los profesores de educación primaria sobre la resolución de problemas". Estuvo compuesto por cuatro secciones: las tres primeras con una escala de respuesta tipo Likert; la última, integrada por una serie de preguntas destinadas a conocer datos generales de los profesores: años de servicio, tipo de formación inicial, estudios realizados después de ésta, participación en cursos y/o talleres relacionados o no a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Las tres primeras secciones del cuestionario incluyeron 60 reactivos presentados a manera de afirmaciones. Los reactivos se ubicaron en tres sub-escalas. La primera de ellas, compuesta por 12 reactivos, se denominó "Sobre la naturaleza de las matemáticas", con la cual indagamos el tipo de creencia al respecto. Los reactivos hacían referencia a la manera de comprender las matemáticas desde las categorías propuestas por Ernest (1989): *platónica o estática*, *instrumental* o *dinámica*.

La segunda sección la intitulamos "Sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas". El objetivo fue identificar el tipo de creencias que atañen a la práctica de la enseñanza y de la manera de comprender el aprendizaje. Un total de 27 reactivos integraban esta parte del cuestionario, los cuales hacían referencia a tres tipos de creencias: *tradicional*, *espontaneísta* e *investigativa*. Recogimos afirmaciones alrededor de actividades realizadas por alumnos, profesores, así como el papel que otorgaron a la evaluación. Los siguientes 21 reactivos conformaron la sección "Sobre resolución de problemas matemáticos". A través de ellos recuperamos los dichos sobre este tópico y con ellos las creencias de los profesores en torno a esta parte de las matemáticas. Los reactivos hacían referencia, de nueva cuenta, a los tres tipos de creencias recién enlistados.

Análisis de la información

En esta sección mostramos las creencias predominantes en los profesores encuestados. Además, elaboramos perfiles de las creencias de los docentes con base en las respuestas al cuestionario.

Creencias predominantes sobre la naturaleza de las matemáticas

Analizamos las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas con base en las categorías propuestas por Ernest (1989), a saber: *platónica o estática*, *instrumental* y *dinámica* o también llamada de *resolución de problemas*. Conviene apuntar que la información que presentamos debe ser tomada con reservas, debido a la complejidad del objeto que se intenta describir.

Las respuestas de los docentes reflejan elementos de tipo *estático o platónico.* Ante una afirmación como "las matemáticas son un cuerpo de conocimientos basado en principios universales y absolutos", encontramos que 72% (212)[18] manifestó estar de acuerdo. Más aún, la afirmación siguiente: "las matemáticas no pueden inventar nada, pues todo existe de antemano", recibió 43% (126) de respuestas de profesores que estuvieron de acuerdo o indecisos con esa sentencia, es decir, cerca de la mitad de los encuestados.

Sin embargo, encontramos elementos orientados hacia creencias menos tradicionales, que en cierto modo apuntan en sentido contrario a lo señalado en líneas previas. Por ejemplo, ante el enunciado "las matemáticas son una ciencia generada por descubrimiento", 59% (172) señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, lo que claramente se diferencia de la visión platónica.

En cuanto a la tendencia *instrumental*, las respuestas de los docentes se inclinaron hacia una visión de las matemáticas como una herramienta que permite la solución de problemas. 91% (269) respondió estar de acuerdo con la afirmación "las matemáticas son un conjunto de herramientas útiles para resolver problemas". Esta misma cuestión se pudo observar cuando se cuestionó a los docentes sobre si "las matemáticas son la vía para desarrollar ciertas facultades mentales como la memoria, el razonamiento y la precisión"; 92% (264) declaró estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con ello. Frente a la afirmación "las matemáticas son un conjunto de reglas que se usan para de-

18 El número entre paréntesis se refiere a las frecuencias absolutas.

mostrar teoremas, proposiciones o fórmulas", elemento característico de una tendencia instrumental, 65% de los docentes mencionó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Por su parte, cerca de la mitad de los profesores, esto es 45% (129), dijo estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación "las matemáticas son una disciplina basada en una colección de hechos y reglas no necesariamente relacionados".

No obstante lo anterior, el análisis de los resultados no mostró un patrón claro. Por ejemplo, 48% (132) expresó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación "las matemáticas son una ciencia falible y sujeta a errores". Por otro lado, 56% (160) dijo estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la sentencia "las matemáticas son una disciplina en constante evolución". Además, frente a la afirmación "las matemáticas son esencialmente una manera de pensar y resolver problemas", 68% (201) considera que esto es así. Los datos presentados son ejemplo para señalar que aunque los docentes se muestren de acuerdo con una visión dinámica de las matemáticas, aún la conciben desde elementos de corte tradicional. Es posible hablar de una confusión en torno a definir la naturaleza de las matemáticas. En otras palabras, las creencias de gran parte de los docentes respecto a esto último parecen ser una combinación de los tres tipos de tendencias, pero con predominio de la tendencia instrumentalista.

Creencias predominantes sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas

Las respuestas de los profesores estuvieron orientadas hacia la tendencia investigativa, aunque también se identificaron algunos rasgos espontaneístas.

Con relación a los reactivos que miden los rasgos de la tendencia *tradicional*, como se muestra en la Tabla 1, la mayoría de los profesores aseveraron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con las afirmaciones que presentaba el cuestionario. Sin embargo, es posible encontrar respuestas con tendencia más tradicional. Por ejemplo, ante la afirmación "Aprender matemáticas es dominar reglas, fórmulas y procedimientos", poco más de 30% (90) de los profesores indicaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Tabla 1. Porcentaje de respuesta para la tendencia tradicional sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas

Reactivo	TD*	D	N	A	TA
Aprender matemáticas es dominar reglas, fórmulas y procedimientos.	**18.9****	**38.1**	12.0	24.0	6.8
El aprendizaje de las matemáticas es un proceso receptivo y de memorización de información.	**27.7**	**46.4**	12.2	10.5	3.0
Enseñar matemáticas consiste en mostrar los procedimientos correctos para resolver un problema.	**21.0**	**40.4**	13.2	19.0	6.1
Los procedimientos presentados por el profesor son los únicos válidos.	**54.9**	**37.9**	2.3	3.3	1.3
Durante las clases de matemáticas los alumnos sólo toman notas y realizan los ejercicios propuestos.	**36.7**	**49.6**	4.0	6.4	3.0
La evaluación consiste en medir la capacidad del alumno para retener información.	**34.8**	**38.9**	8.8	15.3	2.0
Enseñar es explicar y transmitir información a los alumnos.	**23.9**	**33.5**	12.3	21.9	8.2
La planeación para la clase de matemáticas consiste en elaborar una secuencia rígida de objetivos a lograr.	**29.0**	**51.5**	8.6	7.6	3.1
El examen es un instrumento confiable para evaluar el aprendizaje de los alumnos.	**17.8**	**41.9**	18.2	19.5	2.4

* TD: Totalmente en desacuerdo; D: Desacuerdo; N: Neutral; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

** Los porcentajes que aparecen en el texto se han redondeado, con el fin de hacer más ágil su lectura.

Otro ejemplo lo encontramos al analizar los porcentajes de respuesta de la afirmación "Enseñar es explicar y transmitir información a los alumnos", pues cerca de 30% (90) señaló su acuerdo con esta idea. En la Tabla 1[19] es posible observar los porcentajes para cada uno de los reactivos que conformaron esta escala.

El análisis de las respuestas a los reactivos que conformaron la subescala sobre la tendencia *espontaneísta* (Tabla 2), mostró que para la mayoría de los docentes encuestados, el aprendizaje matemático surge del contexto del

19 Las cantidades en negritas representan la mayor proporción en cada una de las opciones de respuesta.

alumno y no de una estructura de contenidos ya establecida. Más de la mitad de ellos señaló que durante el aprendizaje matemático interesa más que los alumnos aprendan los procedimientos que los conceptos.

Las respuestas a una de las afirmaciones llaman la atención: "El alumno, por su propia cuenta, consolida los aprendizajes matemáticos" presenta una proporción considerable, pues 33% afirmó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo; por el contrario, cerca de 45% sostuvo estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Resulta interesante la existencia de creencias que consideran que el alumno no podría consolidar de manera autónoma los aprendizajes matemáticos.

Tabla 2. Porcentaje de respuesta para la tendencia espontaneísta sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas

Reactivo	**TD**	**D**	**N**	**A**	**TA**
Se aprende matemáticas cuando el objeto de aprendizaje surge del contexto de cada niño.	2.7	6.8	10.3	**43.2**	**36.7**
El papel central dentro del proceso de aprendizaje le corresponde exclusivamente al alumno.	**22.6**	**47.0**	10.6	12.7	6.8
Al aprender matemáticas interesan más los procesos que los conceptos.	5.5	17.3	19.7	**38.4**	**19.0**
Al planear sus clases, el maestro debe ser consciente de cuáles son los intereses de los alumnos.	2.7	2.3	2.7	**39.1**	**53.0**
El alumno, por su propia cuenta, consolida los aprendizajes matemáticos.	4.7	28.5	21.7	37.4	7.4
La planeación de las clases de matemáticas debe ser flexible.	2.0	1.6	2.3	**48.1**	**45.7**
Al evaluar se prioriza el grado de interés de los alumnos en cada una de las actividades.	2.0	19.2	17.8	**45.3**	**15.4**
La evaluación en matemáticas consiste en obtener información del avance de los alumnos, de manera no estructurada.	4.5	34.3	22.5	33.6	4.8
Las clases de matemáticas deben considerar sólo los intereses de los alumnos.	**7.8**	**57.6**	20.8	10.5	3.0

Las respuestas con relación a la tendencia *investigativa* (Tabla 3) reflejan que la mayoría estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmacio-

nes presentadas, lo que puede percibirse como muestra de que las creencias de los docentes se orientan hacia lo especificado dentro de los programas de estudio de la asignatura de matemáticas.

Tabla 3. Porcentaje de respuesta para la tendencia investigativa sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas

Reactivo	TD	D	N	A	TA
Se aprende matemáticas mediante actividades similares a investigaciones, que son planificadas por el profesor.	6.8	32.9	19.5	33.3	7.2
El alumno poco a poco logra ser consciente de lo que aprende en matemáticas.	2.0	6.5	8.2	**66.6**	**16.4**
El aprendizaje matemático es el equilibrio entre los intereses de los alumnos y lo que conviene que aprendan.	5.4	17.1	13.7	**49.4**	**14,0**
El papel del profesor es diseñar actividades con las cuales los niños logren encontrar la solución a un problema.	1.6	6.1	6.4	**48.1**	**37.6**
El profesor debe poseer una actitud experimentadora que transmita a sus alumnos.	4.4	4.1	12.2	**46.4**	**32.7**
Las actividades de los alumnos en matemáticas deben incluir tiempo para la reflexión acerca de cómo logran la solución a un problema.	1.0	2.0	3.0	**51.8**	**42.0**
El profesor debe elaborar una secuencia organizada de las actividades a realizar, sin que ésta sea un recorrido rígido.	1.0	4.0	5.4	**56.4**	**32.9**
La evaluación en matemáticas consiste en conocer el grado de significación y relevancia que los alumnos le otorgan al aprendizaje.	3.1	13.1	16.8	**53.4**	**13.4**
La evaluación debe considerar los procesos utilizados para aprender y los logros conceptuales de los alumnos.	1.7	4.8	10.3	**54.1**	**28.9**

En conjunto, las respuestas de los profesores hacia las afirmaciones que conformaron el apartado "Creencias hacia el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas", se orientaron a concebir el aprendizaje de las matemáticas desde una postura de tipo investigativa más que hacia una tendencia tradicional. Para Carrillo (2009), esto podría acercarse, al menos en discurso, a la idea de que se aprende matemáticas mediante un enfoque como el de la resolución de problemas.

Creencias predominantes sobre la resolución de problemas matemáticos

Con relación a los reactivos que conformaron la tendencia *tradicional* de la resolución de problemas (Tabla 4), encontramos que a pesar de que gran parte de los profesores participantes mencionaron estar en desacuerdo con las afirmaciones presentadas, se conservan rasgos de esta concepción. Ejemplo de lo anterior son los porcentajes de respuesta a la afirmación "Considero que los problemas deben plantearse después de la explicación del tema que se estudia"; 37% (110) indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Tabla 4. Porcentaje de respuesta para la tendencia tradicional sobre la resolución de problemas matemáticos en el aula

Reactivo	TD	D	N	A	TA
La resolución de problemas matemáticos consiste en la realización de múltiples ejercicios con características similares.	7.9	37.1	13.1	35.4	6.2
Los problemas matemáticos tienen una sola manera de resolverse.	**50.3**	**45.2**	1.7	0.68	2.0
Considero que los problemas deben plantearse después de la explicación del tema que se estudia.	8.8	37.7	15.9	**32.3**	**5.1**
Los problemas matemáticos sirven para aplicar la teoría que se estudia.	3.0	21.5	23.9	**43.8**	**7.5**
Los problemas matemáticos se resuelven mediante un proceso formal.	**25.6**	**56.8**	10.2	5.4	1.7
Quien es bueno resolviendo problemas no se equivoca al encontrar la solución.	**24.1**	**51.0**	14.2	8.1	2.3
Resolver problemas de manera individual es la mejor manera de aprender.	**11.9**	**58.7**	19.7	8.1	1.3

Otro ejemplo lo representaron los porcentajes de respuesta a la afirmación "La resolución de problemas matemáticos consiste en la realización de múltiples ejercicios con características similares", en donde poco más de 41% (120) dijo estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Varios profesores manifestaron su acuerdo hacia algunos aspectos de la tendencia tradicional, lo cual pudo ser indicativo de que aún no lograban apropiarse completamente

del enfoque de enseñanza y aprendizaje propuesto en el Plan de Estudio de Primaria de 1993.

Las respuestas a los reactivos que exploraron las concepciones de tipo *espontaneísta* (Tabla 5), reflejaron que gran parte de los maestros se adhirieron a esta postura, lo que parecía indicar que muchos de ellos se encontraban en transición de creencias tradicionales a otras más cercanas al enfoque de resolución de problemas. Muestra de lo anterior son los porcentajes de respuesta que se obtuvieron ante la afirmación "Al resolver problemas se debe privilegiar el trabajo en equipo". Cerca de una tercera parte (28%) aseguró estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con ella. Cuestión que riñe, de manera frontal, con un elemento primordial del enfoque de resolución de problemas. Tan es así que en el programa de la asignatura de matemáticas se proponía que gran parte de las actividades se desarrollaran en pequeños grupos de alumnos.

Tabla 5. Porcentaje de respuesta para la tendencia espontaneísta sobre la resolución de problemas matemáticos en el aula

Reactivo	TD	D	N	A	TA
Al resolver problemas se debe privilegiar el trabajo en equipo.	3.4	25.2	23.5	37.8	9.8
Los problemas se plantean para aprender solo procedimientos que lleven a la solución.	14.6	60.4	10.5	12.6	1.7
La manera de aprender a resolver problemas es mediante el ensayo y el error.	3.4	9.9	7.9	49.4	29.2
La estructura de los problemas debe obedecer al contexto en que se desenvuelven los alumnos.	2.0	6.1	9.8	56.4	25.5
Los problemas matemáticos son una actividad que promueve el aprendizaje por descubrimiento.	3.0	9.2	10.6	57.7	19.2
En la resolución de problemas matemáticos se prioriza la búsqueda de soluciones de manera intuitiva por parte de los alumnos.	0.68	15.1	19.9	53.2	10.9
La adecuada resolución de un problema depende del interés y motivación del alumno.	1.3	13.4	12.7	53.4	18.9

El análisis de las respuestas que conformaron la tendencia de tipo *investigativa* (Tabla 6) evidencia que las creencias de los profesores se orientaban, de manera general, hacia una postura concurrente con los fundamentos del enfoque de resolución de problemas. Lo anterior sin descartar una fuerte adhesión a rasgos de la tendencia espontaneísta. Aunque conviene referir que en algunas de las respuestas de los profesores se notaron elementos de corte tradicional.

Tabla 6. Porcentaje de respuesta para la tendencia investigativa sobre la resolución de problemas matemáticos en el aula

Reactivo	TD	D	N	A	TA
Los problemas deben estar presentes en todas las actividades de la clase de matemáticas.	4.7	17.7	15.0	47.7	14.6
Al resolver problemas, los alumnos logran construir y formalizar aprendizajes matemáticos.	1.3	4.0	1.3	56.4	36.7
Se aprende a resolver problemas trabajando de manera individual o por equipos.	1.0	4.7	11.2	61.7	21.1
Los problemas son un instrumento mediante el cual se logra consolidar el aprendizaje matemático.	0.68	4.7	11.9	65.1	17.4
En la resolución de problemas matemáticos se utilizan los problemas de tipo abierto.	0.6	10.6	23.7	52.9	12.0
La resolución de problemas matemáticos favorece la construcción autónoma de conocimientos.		6.1	11.3	60.6	21.9
Los problemas matemáticos pueden ser resueltos de diversas maneras.	1.3	0.68	0.68	35.6	61.6

El hecho de que la mayor parte de los docentes mostrasen inclinación a favor de las afirmaciones de corte investigativo puede tener explicación en que sus argumentos sean cercanos al *deber ser*. Este estudio no contó con elementos que permitieran sostener que la práctica dentro del aula está en consonancia con las expresiones de los profesores.

Perfiles de los profesores según sus creencias

Con el fin de observar la similitud en las creencias que los docentes expresaron, realizamos un análisis de conglomerados o *clusters*, mediante el que se obtuvieron seis grupos de profesores con características un tanto distintas entre cada uno de ellos. En seguida se muestran algunas de las características de cada grupo.

El primer grupo abarcó profesores con tendencias hacia aspectos tradicionales. Estos docentes orientaron sus creencias hacia una manera platónica de concebir la naturaleza de las matemáticas. Sus creencias, tanto hacia la re-

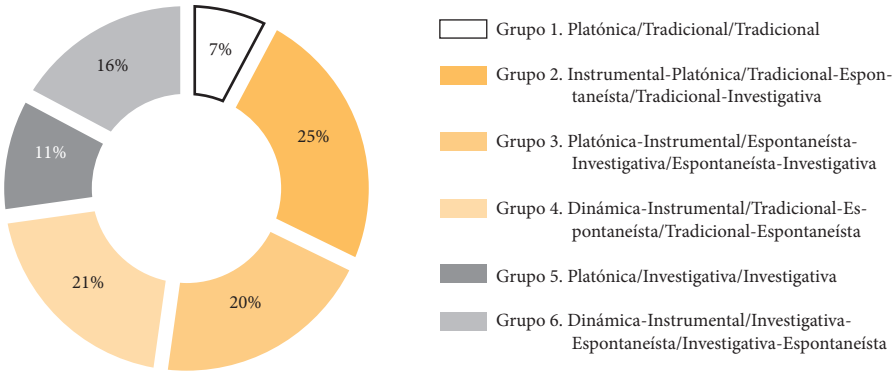
solución de problemas como hacia la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, tendieron a ubicarse en la tendencia tradicional.

El segundo grupo estuvo constituido por profesores que combinaron creencias de tipo instrumental-platónicas hacia la naturaleza de las matemáticas, con la tendencia tradicional. El tercer grupo se caracterizó por contar con los puntajes más altos para las tendencias platónica e instrumentalista, pero con inclinación a esta última. Las creencias hacia la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas hacia la resolución de problemas se caracterizaron por ser una combinación de tipo espontaneísta-investigativa, priorizando a la primera de ellas.

El grupo cuatro incluyó docentes con creencias de tipo dinámicas-instrumentales hacia las matemáticas, pero creencias tradicionales-espontaneístas hacia la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y también hacia el enfoque de la resolución de problemas. El grupo cinco fue muy singular, pues en él encontramos a profesores cuyas tendencias hacia la naturaleza de las matemáticas fueron platónicas, pero hacia la enseñanza y el aprendizaje fueron de tipo espontaneísta. Sus creencias hacia el enfoque de resolución de problemas se orientaron a ser de tipo investigativo.

El sexto grupo se distinguió por contar con creencias más cercanas al enfoque de la resolución de problemas. Los profesores manifestaron creencias de corte investigativo-espontaneísta hacia la enseñanza y el aprendizaje, así como a la resolución de problemas, y con creencias de tipo dinámicas-instrumentales hacia la naturaleza de las matemáticas. En la Figura 2 se muestran los conglomerados, así como los tipos de creencias que los docentes poseen. Como se advirtió, era poco probable que se encontraran creencias directamente relacionadas con una sola tendencia; en su lugar, encontramos la existencia de una combinación de ellas. La Figura 2 es un intento de caracterizar ese "espectro" de creencias.

Figura 2. Perfiles de las creencias de los profesores



Discusión de resultados y conclusiones

El análisis de las creencias es difícil, dado el carácter personal de éstas, así como la diversidad conceptual. En el plano de la educación matemática, las creencias han sido estudiadas con diversos enfoques conceptuales y en varios escenarios, tanto dentro como fuera del aula. Esta investigación tuvo como fin principal conocer las creencias de los profesores de educación primaria sobre un elemento importante para el desarrollo de la práctica educativa: la resolución de problemas matemáticos dentro del aula, ya que ésta se ubica, desde 1993, como el enfoque a seguir para el logro de los aprendizajes en la educación matemática, por lo que también se hizo necesario conocer las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas, así como las referentes a su enseñanza y aprendizaje.

Con relación a la naturaleza de las matemáticas, no se distingue una única tendencia, aunque parece que las creencias de los profesores tienden a ser platónicas/instrumentalistas. Respecto a las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas, tienden a ser de tipo espontaneístas/investigativas. Y hacia la resolución de problemas pueden definirse como investigativas/espontaneístas, dando especial énfasis a las de tipo investigativo. El hecho de que las creencias hacia la naturaleza de las matemáticas como ciencia se presentaran con varios matices, esto es que los docentes no se inclinaran por alguna postura en particular, puede explicarse según lo planteado por Climent (2002). Esta autora menciona que las categorías propuestas por Ernest (1989)

se alejan de la realidad de los profesores de educación primaria, ya que éstos tienen una escasa formación matemática. Las experiencias de formación, así como de actualización para los profesores, se enmarcan en el desarrollo de habilidades didácticas para la enseñanza de contenidos temáticos y no en una formación en el área del saber.

Las creencias hacia el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas tienden a ser de tipo espontaneísta/investigativo. Block, Moscoso, Ramírez y Solares (2007) presentan elementos para la comprensión de este ámbito. Mencionan que los profesores exhiben diversos niveles de apropiación de la propuesta curricular, cuestión que puede diferir de un docente a otro. Pareciera que las creencias de los profesores se encuentran en proceso de transición entre posturas de corte tradicional y la expresada en el programa de estudios –misma que puede ser equiparada a la tendencia investigativa–; la tendencia espontaneísta se sitúa en el punto intermedio. Lo anterior concuerda con Carrillo (2009), quien señala que estas creencias docentes expresan un continuo tránsito –que no todos siguen–, pues existen aquéllos que pasan de expresiones tradicionales a investigativas sin tocar alguna otra o, por el contrario, fluyen a través de la espontaneísta.

Una cuestión similar ocurre con las creencias hacia el enfoque de la resolución de problemas. Aquí las creencias expresadas por los profesores, aunque tienden a ser investigativas, conservan rasgos espontaneístas, signo de un constructivismo ingenuo. Block, Moscoso, Ramírez y Solares (2007) llaman a esto "grados de apropiación", es decir, no se trata de interpretaciones opuestas o de expresiones enmarcadas en el deber ser de lo propuesto por los programas de estudio. Reconocen, además, que lo dicho por los profesores no siempre guarda relación directa con la práctica.

En resumen, en las creencias de los docentes se perciben expresiones que muestran que el enfoque de la resolución de problemas como vía de aprendizaje de las matemáticas no ha sido asimilado por todos los profesores tal y como se presenta en el programa de estudio. Esto puede tener explicación, según Ávila (2007: 159-160): "[…] la nueva organización didáctica [la que introdujo a la resolución de problemas como enfoque didáctico] marcó ocasionalmente distancias insalvables con las concepciones, conocimientos y destrezas de los profesores […]", o tal vez como ella misma indicaba: "[…] las viejas formas de enseñanza también han permanecido […]".

Hacia los perfiles de las creencias de los profesores

El hecho de contar con creencias que no se encuentran independientes unas de otras obedece a distintas circunstancias. La existencia de niveles de apropiación es una de ellas. Quizá las creencias de los docentes sean fruto de "[…] una amalgama de tradiciones sobrepuestas […]" (Latapí, 1996: 30), donde las nuevas tendencias son poco a poco interiorizadas; mientras, las anteriores son poco a poco dejadas de lado.

De esta amalgama de tradiciones sobrepuestas, de niveles de apropiación o de sistemas de creencias compartidos, damos cuenta en el análisis de conglomerados. Dichos perfiles no pretenden ser exhaustivos ni mutuamente excluyentes, pero de alguna manera explican cómo las diferencias entre las creencias de los profesores pueden ser organizadas, pues los sistemas de creencias están constituidos en bloques aislados entre sí y protegidos de relaciones con otros sistemas de creencias (Thompson, 1992).

Los perfiles conformados muestran el complejo proceso de asimilación de la reforma para los profesores. Pone de manifiesto la variable de tiempo, pues "[…] pueden promulgarse en un día nuevos planes y programas de estudio y publicarse impecables libros de texto, pero pasarán meses y quizás años antes de que muchos maestros los comprendan y los hagan suyos […]" (Latapí, 1996: 110).

Así, se puede decir que las creencias de los profesores presentan grados de convicción, lo que significa que pueden estar muy arraigadas, ser o no compartidas o no ser verdaderas (Thompson, 1992). En este sentido, los profesores evidencian un espectro de creencias no del todo claro y con frecuencia difuso. Los resultados de este análisis concuerdan con Ávila (2004), cuando afirma que "[…] las percepciones de los profesores tendrían que verse alteradas como condición de la incorporación de la reforma en las aulas […]". En efecto, las creencias de los docentes se orientan a poner en duda la forma de enseñar propuesta en planes anteriores, aunque todavía sin desprenderse de ellas del todo.

Referencias

Ávila, A. (1998). La enseñanza oficial de las matemáticas elementales en México; su psicopedagogía y transformación (1944-1986). *Colección de cultura pedagógica. Serie: investigación No. 6.* México: UPN.

Ávila, A. (Dir.). (2004). *La reforma realizada. La resolución de problemas como vía del aprendizaje en nuestras escuelas.* México: SEP.

Ávila, A. (2006). *Transformaciones y costumbres en la matemática escolar*. México: Paidós.

Ávila, A. (2007). En matemáticas… ¿qué nos dejaron las reformas de fin del siglo XX? En Mancera, E. & Pérez, C., *Historia y prospectiva de la educación matemática* (pp. 157-163). *Memorias de la XII CIAEM*. Querétaro, México: Edebé.

Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M. & Solares, D. (abril-junio de 2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *12*(033), 731-762.

Calvete & Cardeñoso, O. (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Revista Psicothema, 13*(001), 95-100. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

Carrillo, J. & Contreras L. (diciembre de 1995). Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones del profesor sobre la matemática y su enseñanza. *Revista de Educación Matemática,* 7(3), 79-92.

Carrillo, J. (1996). *Modos de resolver problemas y concepciones sobre la matemática y su enseñanza de profesores de matemáticas: algunas aportaciones a la metodología de la investigación y estudio de posibles relaciones*. Huelva, España: Servicio publicaciones Universidad de Huelva.

Carrillo, J. (2009). Comentarios vertidos en el Seminario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SIDM). Huelva, España: Universidad de Huelva.

Climent, N. (2002). *Desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Huelva, España: Universidad de Huelva.

Contreras, L. & Carrillo, J. (1998). Diversas concepciones sobre la resolución de problemas en el aula. *Revista de Educación Matemática,* 10(1), 26-37.

Contreras, L. (1999). *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas matemáticos.* Huelva, España: Servicio publicaciones Universidad de Huelva.

Ernest, P. (1989). *The impact of beliefs on the teaching of mathematics.* Documento recuperado el día 14 de mayo de 2008. Disponible en: http//:www.people.ex.ac.uk/PErnest/impact.htm.

Gutiérrez Marfileño, V. (2003). *Creencias, actitudes y prácticas de evaluación de los profesores de educación primaria.* Disertación doctoral. Doctorado Interinstitucional de la UAA, Aguascalientes.

Instituto de Educación de Aguascalientes. (2008). Indicadores Estadísticos por Escuela. Disponible en: http://www.iea.gob.mx/php/cifras1.php.

Latapí, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano I.* México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/Universidad Autónoma de México.

Moreno, L. & Waldegg, G. (1992). Constructivismo y educación matemática. *La enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria. Lecturas* (pp. 49-66). México: SEP.

Moreno, M. & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas. Enseñanza de las Ciencias, 21*(2), 265-280.

Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research,* 62(3), 307-332.

Polya (1978). *Cómo plantear y resolver problemas.* Vigésima reimpresión 1996. México: Trillas.

Ponte, J. (1994). Knowledge, beliefs, and conceptions in mathematics teaching and learning. *O saber dos Professores. Junta Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Portugal.* Documento recuperado el día 8 de mayo de 2008. Disponible en: http//:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/ind_uk.htm.

Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de los maestros como un tema fundamental en la formación de maestros. En K. Krainner & F. Goffree (Eds.). *On a research teacher education: from a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Disponible en: http//:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/ind_uk.htm.

Quintana Cabanas, J. M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional.* Barcelona: Herder.

Santos Trigo, L. M. (2007). *La resolución de problemas matemáticos: fundamentos cognitivos.* México: Trillas/ANPM.

Secretaría de Educación en el Estado de Durango (2008). *Estadísticas*. Disponible en: www.educadgo.com.mx/estadisticas.

SEP (1993). *Plan y programas de estudio de educación primaria*. México: Autor.

Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving.* New York: Academic Press.

Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition and sense making in mathematics. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning.* New York: Macmillan.

Thompson, A. (1992). Teacher's Beliefs and conceptions: a synthesis of the research. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning.* New York: Macmillan.

Vila, A. & Callejo, M. (2004). *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas*. Madrid: Narcea.

Concepciones y prácticas docentes para atender necesidades educativas individuales. Dos estudios de caso en la educación primaria

Verónica Hernández Payán

Resumen

Este estudio explora las concepciones y prácticas docentes en el nivel de primaria para atender necesidades educativas individuales de los alumnos, contemplando las condiciones que posibilitan o limitan su actuación. Por necesidades educativas personales definimos aquellas necesidades que están ligadas a las diferencias individuales para aprender (capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje) que pueden ser atendidas por medio de las prácticas pedagógicas. Esta investigación abordó, desde un enfoque cualitativo, el análisis de un caso colectivo.

La información se recolectó a través de observaciones abiertas y entrevistas a profundidad. El análisis de la informa-

ción se realizó según algunas categorías previamente establecidas y otras que emergieron durante el proceso de obtención y análisis de los datos.

Con base en el análisis de los resultados, se concluyó que las docentes tienen una concepción de la diversidad de enfoque restringido y compensatorio, asociada sobre todo a las dificultades educativas que presentan los alumnos; asimismo, las docentes reconocen que los alumnos presentan diferentes necesidades educativas, sin embargo, se muestra una tendencia a considerar, sobre todo, las necesidades educativas de tipo especial.

Además, el tratamiento de la diversidad se centra principalmente en los alumnos que las profesoras consideran que requieren mayor atención, por presentar alguna dificultad o problema de aprendizaje, mientras que con los demás alumnos se muestra una atención más generalizada o indiferenciada.

Problema de estudio

La atención a la diversidad y las necesidades educativas individuales

El concepto de atención a la diversidad surgió como un principio de política educativa y tomó énfasis en la Conferencia Mundial de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), realizada en Salamanca en 1994. Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, el término *diversidad* tiene dos acepciones: "[…] variedad, desemejanza y diferencia, abundancia […]" (DRAE, 2001: 568). En este sentido, la diversidad hace referencia a lo diferente, a lo múltiple y a las diversas formas de manifestación individual en lo social, cultural, económico, lingüístico, familiar, educacional, etc; pero "[…] además de las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, cultura, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo). Cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias haciendo que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso […]" (Blanco, 2009: 91).

Atender estas necesidades de aprendizaje y brindar una educación más individualizada se remonta al ideal de una enseñanza personalizada y adaptada a cada uno de los estudiantes. La educación adaptada a las diferencias individuales de los alumnos tiene una larga historia. Según Whipple (1925, citado en Wang, 1995: 19), "[…] este enfoque alternativo data de principios

del siglo XIX […]", y desde entonces ha representado un componente importante de los esfuerzos por mejorar la enseñanza. Tradicionalmente, "[…] las diferencias individuales de los alumnos se consideraban como bases estáticas para clasificar los grupos y predecir su futuro rendimiento […]" (Wang, 1995: 19). Los avances en la teoría y práctica de la enseñanza eficaz originaron un cambio significativo en la manera de enfocar las diferencias individuales; éstas empezaron a concebirse entonces como susceptibles de modificación. Surge así un cambio en la conceptualización: se transita de la perspectiva selectiva a otra dinámica y adaptativa.

Debido a lo anterior, la necesidad de cambio y de innovación en la práctica docente se convierte en elemento fundamental para brindar una educación óptima que atienda las diferencias de los alumnos. A continuación, colocamos las preguntas que guiaron el presente estudio: a) ¿cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la diversidad, las necesidades educativas individuales de los alumnos y su atención?; b) ¿existen prácticas docentes para atender las necesidades educativas individuales de los alumnos?, ¿cuáles son?; c) ¿qué condiciones limitan o favorecen las prácticas docentes para atender las necesidades educativas de los alumnos?

Objetivos

El objetivo general de este estudio fue explorar las concepciones y prácticas de docentes de primaria para atender las necesidades educativas individuales de sus alumnos, contemplando en este acercamiento las condiciones que posibilitan o limitan su actuación. Los objetivos particulares que guiaron la investigación fueron: *i*) describir las concepciones de los docentes acerca de la diversidad, las necesidades educativas individuales y su atención; *ii*) describir cómo se atiende a las necesidades educativas individuales en la práctica docente; *iii*) identificar qué condiciones permiten o dificultan brindar esta atención.

Marco teórico

La diversidad de necesidades educativas

La escuela debe reconocer que no todos los niños aprenden de la misma forma, ni bajo las mismas condiciones, ni a la misma velocidad. Debe desarrollar, por ende, nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos. Según Duk (2000: 3): "[…] ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipologías de alumnos, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales […]".

Las necesidades educativas individuales, foco de este estudio, son aquellas que están ligadas a las diferencias para aprender, ya que

> […] no todos los alumnos se enfrentan a los aprendizajes establecidos en el currículo con el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, ni de la misma forma. Las necesidades educativas individuales hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso de aprendizaje haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso […] (Duk, 2000: 2).

Éstas pueden ser atendidas adecuadamente a través de buenas prácticas pedagógicas.

Concepciones docentes

Las concepciones constituyen un conjunto de ideas que "[…] funcionan como estrategias cognitivas y marcos de referencia en el actuar del docente […]" (Porlán y Rivero, 1998: 115), dentro de las cuales éste percibe, interpreta, decide y valora lo que ocurre en el desarrollo de su tarea. Además, las concepciones "[…] engloban teorías y representaciones, como también creencias y conocimientos: son la fusión de lo que valoramos (creencia) y sabemos (conocimiento) […]" (Pozo, 2006: 96). Estas creencias tienen "[…] una incidencia directa tanto en el ejercicio de la profesión docente como determinando el estilo y fines de su trabajo […]" (San Martin, 1986, citado en Elizalde y Torquemada, 2003).

En este contexto, y sobre la base de que el pensamiento influye en la acción (Bandura, 1987 citado en San Martín, 2011), cabe preguntarnos de qué modo las concepciones del profesor pueden fungir como facilitadores o barreras para cubrir las diversas necesidades educativas de los alumnos. El propósito es contribuir a la comprensión de las prácticas pedagógicas en esta materia. Parrilla (1992) señala que los pensamientos, creencias y actitudes del profesorado, frente a la aceptación de la diversidad y la forma de dar respuesta a ésta, está reflejada en su actuación pedagógica.

Práctica docente

La expresión "práctica docente" denota el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros como parte del trabajo en el aula, con el fin de que los estudiantes alcancen los aprendizajes establecidos en los planes y programas de estudio. Para atender a la diversidad en el aula, el profesor debe

> […] conocer las características de los alumnos, tanto individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, interés, historial) como grupales (cohesión, relaciones, afinidades, experiencias de trabajo en grupo), así como poseer un diagnóstico de las necesidades de formación del grupo del que es responsable. Sólo de tal manera podrá contextualizarse la planificación de la enseñanza y se obtendrá una enseñanza de calidad […] (Blázquez *et al*., 2007: 77).

Además, el profesor deberá entender el concepto de diversidad en su sentido más amplio, aceptar la peculiaridad de los alumnos, asumir el papel de principal responsable de la respuesta a la diversidad. Los docentes que desarrollan prácticas de atención a la diversidad del alumnado actúan como facilitadores y mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y se caracterizan por ser reflexivos y críticos (Aguilar, 2000; Bermeosolo, 2010; Blanco, 1999).

Condiciones

Las prácticas de atención a las necesidades educativas individuales pueden estar influidas por condiciones del contexto en el que se desenvuelven profesores y alumnos. De ahí que "[…] proporcionar una respuesta adecuada al continuo de necesidades educativas que presentan los alumnos, implica que se produzca una serie de condiciones hacia las cuales es preciso avanzar progresivamente para lograr que la escuela regular asuma la responsabilidad de la educación de toda la población escolar y mejore su capacidad de respuesta a la diversidad […]" (Duk, 2000: 5).

La diversidad debe ser atendida y valorada por el sistema educativo de cada país; en su conjunto: "[…] una tarea fundamental de la Administración Educativa es formular, dentro de los planes generales de la educación, planes específicos de educación inclusiva que proporcionen un marco de referencia claro para la acción y que puedan ser evaluados para introducir las mejoras necesarias […]" (Duk, 2000: 6). Estos proyectos de educación inclusiva deben establecer objetivos y acciones de mediano y largo plazos, así como generar condiciones que hagan posible el desarrollo de escuelas inclusivas que favorezcan la atención a la diversidad.

Metodología

El presente estudio es de tipo descriptivo. Pretende exponer "[…] cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno […]" (Sampieri, 1998: 60). El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo, ya que estudiamos las prácticas desde la perspectiva de los propios sujetos que las realizan. Además, esta visión se "[…] orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos […]" (Flick, 2004: 27). La investigación adoptó el método de análisis de caso, ya que se pretende estudiar "[…] la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes […]" (Stake, 1999: 11). El caso es entendido "[…] como algo específico complejo y en funcionamiento […]" (Stake, 1999: 16). La selección de los informantes fue de manera intencional y por conveniencia. Consideramos la facilidad de acceso a los sujetos de estudio, además de tomar en cuenta la preparación o no

para atender la diversidad por parte de los docentes, esto con el fin de indagar la influencia de esta formación en su práctica.

Tabla 1. Descripción de los casos

Características	Caso 1	Caso 2
Nombre	Laura	Julia
Edad	24 años	41 años
Grado que imparte	1°	3°
Años de experiencia docente	3 años	20 años
Formación inicial	Lic. en Educación Primaria	Lic. en Educación Primaria
Plan de estudios	1997	1984
Institución formadora	Escuela Normal de Aguascalientes	Escuela Normal de Aguascalientes
Curso de atención a la diversidad	NO	SÍ
Formación continua	Cursos de evaluación educativa, habilidades digitales para todos, liderazgo educativo para escuelas multigrado. Actualmente estudia la Maestría en Educación Básica.	Curso de atención a la diversidad y cursos de círculos de estudio y diplomados sobre la RIEB en todos los grados.
Características de la escuela	Escuela pública, cuenta con un grupo de apoyo para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.	Escuela pública, no cuenta con grupo de apoyo para las necesidades educativas especiales, algunas veces cuentan con la asesoría de un psicólogo.

Realizamos observaciones tanto abiertas, al interior de las aulas, como anecdóticas. A todo ello sumamos un instrumento de captación de datos: los docentes realizaron una descripción de las características de sus alumnos a través de un formato que incluyó: nombre del estudiante, grado de motivación que identifican en cada caso, estilo de aprendizaje, ritmo de aprendizaje, habilidades o dificultades particulares. Esto con el fin de retomarlo, posterior-

mente, en las entrevistas a profundidad con los docentes. Para dar validez al procedimiento, la entrevista fue sometida al juicio de expertos.

Análisis de la información y discusión de resultados

El análisis de la información giró en torno a los siguientes ejes: concepciones, prácticas y condiciones.

Tabla 2. Herramientas para el análisis de datos

	Variables principales del estudio		
Técnicas e instrumentos utilizados	Concepciones	Prácticas	Condiciones
Instrumento de caracterización del grupo	*		
Entrevistas a profundidad	*	*	*
Observación no estructurada		*	*

El instrumento de caracterización del grupo permitió obtener información acerca de las concepciones del docente en torno a las necesidades educativas de los alumnos. La entrevista proporcionó información acerca de los tres ejes de análisis; la observación fue útil para verificar prácticas y condiciones en las que el docente desarrolla su labor. Las técnicas utilizadas brindaron datos para contrastar y analizar tanto de forma individual como en conjunto. El proceso de análisis también incluyó notas y grabaciones de audio registradas en el trabajo de campo. De hecho, las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas de manera completa en archivos con formato RTF. Cada uno de éstos fue utilizado para identificar unidades de análisis (frases, oraciones) significativas que pudieran agruparse tanto en las categorías *a priori*, como en las categorías emergentes y asignar los códigos correspondientes. Todas las transcripciones mantuvieron fidelidad a los datos, sin embargo, eliminamos muletillas, repeticiones y pausas para una mejor lectura de la información.

Utilizamos el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Construimos matrices que permitieron integrar la información en torno a una misma categoría. Recuperamos los fragmentos más significativos en torno a los ejes de aná-

lisis del estudio. Posteriormente, describimos las características de cada caso y la información obtenida en torno a las directrices de motivo de reflexión. La validación de los datos fue por medio de una triangulación al interior de los casos, es decir, cruzamos la información de las diversas fuentes: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos. Además, revisamos la información proporcionada por las profesoras en diferentes momentos de la entrevista (para identificar consistencias o eventuales inconsistencias), y se les fue solicitado corroboraran la veracidad de las transcripciones.

Concepciones

Las docentes del estudio expresan que la diversidad se refiere a todos los alumnos. Sin embargo, subrayan de manera sobresaliente a alumnos que presentan alguna dificultad o problema educativo. Esto es muestra de una concepción de la diversidad en un sentido restringido. Como señala Ainscow (1998), "[…] existe una tendencia muy arraigada a percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal manera que aquellos alumnos que no se ajustan a los criterios establecidos como normales o estándares, son considerados diferentes, con dificultades o anomalías, y en consecuencia han de ser objeto de programas o servicios diferenciados […]". Es preciso, entonces, avanzar hacia una forma más amplia de concebir la diversidad, considerando "[…] que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad también está dentro de lo normal […]" (Blanco, 1999: 65). Estos resultados coinciden con lo reportado en los estudios de Jiménez (2004) y Damm, Barría, Morales y Riquelme (2011). Ellos destacan que el concepto de diversidad se asocia a condiciones de discapacidad, vulnerabilidad y/o problemas de aprendizaje.

Aunque las docentes manifiestan una visión positiva y enriquecedora de la diversidad, no es suficiente para observarla en sus prácticas docentes. Esto coincide con el estudio de Marchesi y Martín: "[…] una concepción positiva de la diversidad como rasgo inherente al ser humano y fuente de enriquecimiento individual y social no es suficiente para asegurar que, de hecho, los centros responden a la heterogeneidad de su alumnado de forma adecuada […]" (IDEA, Marchesi y Martín, 2002: 102). Los resultados indican que, en cuanto a la concepción de la atención a la diversidad, las docentes mantienen dos perspectivas diferentes: una integradora y una segregadora.

La maestra Laura manifiesta una perspectiva integradora del tratamiento de la diversidad. Concibe esta atención a través de grupos especiales dentro de la escuela regular y, en ocasiones, dentro del aula ordinaria. Esto según la clasificación de López, Echeita y Martín (2009), y CEAS-MINEDUC (2003), citados en San Martín (2011). Por su parte, Julia muestra una perspectiva segregadora. Su opinión coincide con la idea de que los alumnos "[…] deben ser atendidos preferentemente en centros de educación especial o de forma individual en aulas especiales […]" (Díaz-Aguado, 2003; Monereo y Durán, 2002, citados en San Martín, 2011). Dicha perspectiva afirma que una mejor atención radicaría en espacios especializados para tales situaciones. En efecto, la maestra considera que no tiene la capacitación necesaria para atender necesidades educativas especiales, pero tampoco la escuela cuenta con recursos y personal experto para hacerlo.

Las docentes manifiestan que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales, no obstante, están asociadas a dificultades y necesidades educativas especiales. Esto coincide con lo que plantean Duk y Loren (2010: 196), quienes señalan que entre el profesorado "[…] trasciende la preocupación por aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales […]"; a pesar de ello, es preciso enfocar la atención a la diversidad desde un "[…] marco referencial grupal en que se destaque la preocupación y la participación de toda la clase […]" (Ainscow, 2001b: 125). Para identificar las necesidades, ambas profesoras consideran que el conocimiento que poseen los alumnos es fundamental. Esto coincide con lo que afirma Blanco (1999: 68): "[…] sólo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno […]".

Prácticas

El análisis sobre las prácticas pedagógicas de las profesoras tuvo como base la organización en clase y las actividades realizadas. En cuanto al primer rubro, observamos que la profesora Laura realiza agrupamientos flexibles con sus alumnos; utilizando como criterio pedagógico los diferentes niveles de aprendizaje, características y necesidades que presentan los estudiantes. Este tipo de agrupamientos constituye una estrategia "[…] organizativa y curricular para tratar de adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, a las necesidades, a los intereses y a las características individuales de los alumnos […]"

(Martínez, Yáñez e Iglesias, 2011: 121). Esta estrategia es considerada como un elemento que favorece la atención a la diversidad y como práctica común implementada por profesores, esto según el estudio de Oliver (2003).

En el caso de la maestra Julia, la organización de la clase generalmente es para el grupo en su conjunto. Los alumnos permanecen sentados por filas, pocas veces se realizan agrupamientos y cuando se llevan a cabo no existe criterio pedagógico para ello, por lo cual los estudiantes no son beneficiados con este tipo de estrategia. Como señala Onrubia (1993: 35), una adecuada atención a la diversidad "[…] resulta difícilmente compatible […] con una utilización de los espacios que se limite al aula tradicional, y con un agrupamiento de los alumnos que mantenga de forma inflexible y permanente el grupo-clase completo como única referencia para el trabajo cotidiano […]".

Con relación a las actividades de enseñanza tenemos lo siguiente. En el caso de la maestra Laura es posible observar la creación de un clima favorable para el aprendizaje: la profesora establece un ambiente de confianza, aceptación, respeto, además de motivar a los alumnos a través del juego y dinámicas. Trabajos desarrollados por Cuadrado (1992, 1993, 1996) son concluyentes en señalar la importancia del clima que se genera en el aula como una condición importante para atender la diversidad.

Otra de las prácticas que la maestra Laura realiza es el monitoreo de los aprendizajes de sus estudiantes. La docente emplea las siguientes formas de retroalimentación: acercarse a los estudiantes para revisar sus trabajos, realizar preguntas abiertas y cerradas para verificar la comprensión de la tarea y monitorear conocimientos previos. Esta práctica, reportada también en el estudio de Damm, Barría, Morales y Riquelme (2011: 135), permite atender la diversidad, ya que facilita al docente detectar necesidades diferenciadas del aprendizaje realizado por los alumnos. Asimismo, Elena Martín (2006: 117) señala que "[…] atender a la diversidad supone partir de los diferentes conocimientos previos del alumnado de la clase […]".

La maestra Laura realiza adaptaciones curriculares, sin embargo, observamos que sus adaptaciones sólo se adecuan en términos de extensión del contenido, no con la profundidad requerida. En congruencia con los resultados de otras investigaciones, es factible identificar que la adaptación de la enseñanza se concibe como una reducción de la información y simplificación de los contenidos (Martínez, 2000), y no constituye una modificación de las estrategias didácticas

para que los alumnos accedan, de manera distinta, a los contenidos que establece el currículo común.

Laura también realiza actividades de refuerzo y apoyo curricular de los contenidos trabajados en clase. Trabaja durante dos días a la semana con alumnos que ella considera con alguna dificultad o requieren mayor apoyo: repasan temas de las asignaturas de español y matemáticas. Esta medida se considera una de las actividades específicas para dar respuesta a la diversidad.

Aun cuando en ocasiones es pertinente proporcionar apoyos específicos a los alumnos, como señala Ainscow (2001a), existen algunas técnicas especiales que pueden contribuir con el acceso al currículo de algunos alumnos, pero éstas no garantizan por sí solas éxito escolar, puesto que "[…] educar en la diversidad no se basa en hacer cosas excepcionales para las personas con dificultades, sino en construir un entorno que posibilite el aprendizaje autónomo y el respeto mutuo […]" (Serrano, 2000: 15).

El aprendizaje cooperativo es otra de las estrategias promovidas por la profesora Laura. Éste fue puesto en marcha a través de un conjunto de ejercicios de lecto-escritura realizado entre alumnos de primero y sexto grado. Según Díaz Aguado (1996), el aprendizaje cooperativo "[…] favorece el aprendizaje de todos los alumnos, incrementa la aceptación de la diversidad y mejora las relaciones entre iguales […]".

Pasemos al caso de la maestra Julia. Una de las prácticas que realiza es mantener constante comunicación con los padres de familia para informarles sobre las necesidades que presentan sus hijos, esto con el objetivo de involucrarlos en el proceso de aprendizaje. Al respecto, Soto e Hinojo (2004) resaltan la importancia de un trabajo conjunto con los padres para atender las necesidades del alumnado.

En el desempeño docente de la maestra Julia observamos pocas prácticas de atención a la diversidad. Da un tratamiento a la diversidad con un carácter compensatorio, enfocado, sobre todo, a alumnos que presentan dificultades educativas: está al pendiente de ellos, realiza cuestionamientos para verificar su avance dentro de la clase. En cambio, con los demás alumnos muestra, como ella misma lo señala, una atención indiferenciada. Esta tendencia coincide con lo reportado en estudios como el de Damm, Barría, Morales y Riquelme (2011), en el que se destaca un tratamiento de la diversidad referido a los alumnos con problemas de aprendizaje.

Ambas profesoras atienden los estilos de enseñanza con diferentes recursos que favorecen uno u otro estilo de aprendizaje. También reconocen que los alumnos tienen desiguales niveles y capacidades de comprensión. Esto es tomado en cuenta para los alumnos de bajo desempeño. Las docentes brindan mayor atención a tales estudiantes respecto al resto de sus compañeros. Los ritmos de aprendizaje se atienden dando énfasis a los alumnos lentos. A ello cabe agregar el apoyo otorgado por niños del grupo. El monitoreo para verificar los avances es constante. En este sentido, Casanova (2009: 29) ha indicado que "[…] difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y con distinto estilo cognitivo, si deben hacerlo al modo tradicional: todos las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera […]".

Ambos desempeños docentes presentan rasgos comunes en cuanto a evaluación se refiere. De hecho, no se realiza una evaluación diferenciada según sus necesidades de aprendizaje. Esto es coherente con diversas investigaciones realizadas con profesores de distinta formación y niveles educativos, los cuales han constatado que la evaluación tiende hacia supuestos tradicionales (Carmo *et al.*, 2002; Martínez Aznar *et al.*, 2002; Pérez y Gimeno, 1992). Sin embargo, en el caso de la maestra Julia, se pudo apreciar una evaluación con fines formativos, tal como lo señala Casanova (2009: 82):

> […] aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva […]".

En este sentido, es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con este enfoque, una evaluación formativa que permita "[…] identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo […]" (Duk y Blanco, 2012).

Algunas prácticas favorecen la atención a la diversidad, sin embargo, la mayoría de ellas se realiza de la misma forma para todos los alumnos y están, además, centradas en el aspecto más visible de la diversidad: en las dificultades

o problemas frente al aprendizaje. Tal como apunta el estudio de Damm, Barría, Morales y Riquelme (2011), se requiere "[…] una transformación profunda de las prácticas educativas, transitando desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y optimizar el desarrollo personal y social […]" (UNESCO, 2007: 44).

La necesidad de cambio e innovación de la práctica docente se convierte en elemento fundamental para brindar una educación óptima que atienda las diferencias de los alumnos. Asimismo, es preciso considerar que el desarrollo de estas prácticas tiene lugar en un contexto determinado y bajo ciertas condiciones que pueden facilitar u obstaculizar su actuación.

Condiciones

Los procesos de inclusión son complejos. Requieren la conjunción de condiciones entre niveles centrales de la administración educativa, ámbitos locales y de aula (San Martín, 2011: 180). Las profesoras de este estudio señalan escenarios en donde los tres niveles se hallan involucrados, aunque más bien destacan elementos relacionados con el centro y el aula.

Las docentes sujetos de estudio manifiestan que atender la diversidad es ideal, pero muchas veces no es posible. Sobre ello, mencionan algunas condiciones que impiden el logro de tal asunto: grupos de alumnos muy numerosos, excesiva carga de trabajo y un currículo excesivo. Lo anterior coincide con las dificultades señaladas por los docentes para dar respuesta a la diversidad que se reporta en el estudio de Jiménez (2004). Una de las condiciones que las docentes consideran necesarias para lograr atender las necesidades de los alumnos, es contar con una buena actitud y disposición por parte del maestro. En tal sentido, señala Blanco (1999: 62): "[…] las actitudes positivas de los docentes pueden ser una vía para lograr una educación más inclusiva […]" que favorezca la diversidad.

Asimismo, las maestras apuntan como condición importante el apoyo y colaboración de los padres de familia. Esta situación, como afirma Bermeosolo (2010: 171), es un rasgo que distingue a las escuelas eficaces en lo que concierne al tratamiento de la diversidad. Por su parte, Blanco (1999: 63) sostiene que es "[…] fundamental el trabajo colaborativo con los padres. Estos han de participar en las actividades de la escuela, en la evaluación y planificación del

currículo más adecuado para el niño, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos […]". Otra de las circunstancias es contar con un clima favorable para el aprendizaje en el aula, mejor infraestructura y recursos escolares. Ambos campos son marcados por Blanco (1999: 64) como elementos esenciales para el desarrollo de escuelas inclusivas que favorezcan la atención a las necesidades del alumnado.

Las profesoras revelan que es preciso brindar a los maestros la formación necesaria para atender las necesidades de los educandos. La carencia de esta formación es un elemento que emerge como una barrera para el desarrollo de estos procesos (Almeida y Alberte, 2009; Avramidis y Norwich, 2002; Blanco, 2006). En un estudio desarrollado por Moliner y Moliner (2010), los profesores afirman no poseer estrategias para afrontar la diversidad en sus aulas; recurren más bien a la delegación de los procesos educativos, a un "profesor especialista", y justifican el desarrollo de diseños curriculares homogéneos para todo el alumnado. Es fundamental que los procesos de formación inicial y permanente del profesorado promuevan el desarrollo de estrategias didácticas que permitan atender la diversidad y estimulen la reflexión crítica alrededor de los supuestos que subyacen en diversas prácticas pedagógicas. Cuestionar y explicitar progresivamente estas concepciones abre la posibilidad de avanzar hacia planteamientos más complejos, contribuyendo con el cambio conceptual (Pozo, 2006).

Además, es ineludible formular planes específicos de educación inclusiva, promover un currículo flexible y establecer proyectos para atender la diversidad en el centro educativo y en el aula, según lo que han planteado diversos autores (Blanco, 1999; Duk, 2000; Ainscow, 1998 y Damm, Barría, Morales y Riquelme, 2011).

Conclusiones

La diversidad supone un reto que nuestro sistema educativo, lejos de evitar, debe asumir y afrontar para constituir una oferta educativa de calidad. Es preciso reconocer el avance en las condiciones que permiten brindar una educación de calidad. Por ejemplo, la ampliación del horario escolar, la participación de los padres de familia en el proceso educativo y la formación de equipos como las USAER, que atienden las insuficiencias educativas especiales

de los alumnos, así como la existencia de nuevos programas y estrategias como Habilidades Digitales para Todos. En conjunto, han contribuido a optimizar la calidad de la educación; sin embargo, es inexcusable seguir avanzando en esa dirección y promover políticas educativas adecuadas a los distintos tipos de necesidades de los colegiales. Es deseable contar con un currículo flexible, que permita tener referentes claros sobre los aprendizajes esperados en la educación primaria y reconozca las diferencias entre alumnos y sus necesidades educativas específicas. Asimismo, es relevante capacitar de forma adecuada a los profesores y promover la autonomía de los centros escolares, fortalecer la escuela pública, brindar apoyo sistemático a docentes, prever ambientes más favorables para que la escuela pueda realmente asumir y poner en práctica el principio de atención a la diversidad.

La escuela debe promover una visión distinta y amplia sobre la atención a la diversidad. Resulta significativo el liderazgo del director del centro escolar para compartir esta visión a toda la comunidad educativa y promover el desarrollo de un proyecto específico destinado a atender las necesidades de alumnos, fomentar el trabajo cooperativo entre el personal de la institución, padres y estudiantes. Es claro que los docentes no deben seguir trabajando solos. Conviene brindar mayor apoyo y establecer el trabajo colaborativo entre los docentes, pero también entre éstos y otros profesionales; lo anterior es condición fundamental. Es más, resulta pertinente contar con recursos, tanto materiales didácticos y ayudas técnicas específicas, como humanos calificados que colaboren con estos procesos. El aula debe ser el espacio adecuado: conviene reducir el número de alumnos por grupo, ofrecer recursos materiales y tecnológicos, además de contar con personal de apoyo.

Los docentes son el factor principal para el logro de la atención a la diversidad. Empero, los hallazgos muestran que su concepción al respecto es restringida. Es un tema que no está de manera consciente en las profesoras, ya que ambas manifestaron que es difícil identificar las características y necesidades de sus educandos, sobre todo en aquellos que se encuentran en un nivel promedio. Reconocen que hay estudiantes en los que nunca se han puesto a pensar cómo son, qué habilidades tienen, qué dificultades presentan.

Aunque el concepto de diversidad no parece estar instalado en las concepciones de las docentes –salvo, quizá, en el sentido tradicional de las necesidades educativas especiales (NEE), la condición étnica y lingüística–, las prácticas de enseñanza coinciden con lo reportado y clasificado en la literatura como

prácticas de atención a la diversidad. Es decir, pareciera no ser indispensable poseer el concepto claramente establecido para actuar en congruencia con implicaciones prácticas. O tal vez la docencia eficaz incluye, entre sus rasgos, prácticas que suponen atender de manera más personalizada tanto circunstancias como necesidades particulares de cada uno de los alumnos que integran un grupo. No obstante, es fundamental avanzar hacia el reconocimiento expreso de las distintas fuentes de diversidad, entre las que se encuentran las necesidades educativas individuales.

Esto es consecuencia de la carencia de formación en este aspecto. Por ello, es necesario revisar los programas de formación docente, fortalecer y mejorar las estrategias de formación inicial y continua para la atención a la diversidad. Resulta imperioso concientizar al maestro sobre la importancia del conocimiento de las características particulares de los alumnos; es indispensable que el docente agudice la observación y logre tejer una relación de mayor interacción y cercanía al contexto y necesidades del educando. En la medida que el instructor profundice en este conocimiento, incorporará de mejor manera las ayudas pedagógicas que requieren los alumnos. Finalmente, la actitud favorable de los educadores ante la diversidad es primordial. Para atender este aspecto se debe valorar y mostrar apertura, disposición y creatividad.

Es imprescindible, entonces, lograr un cambio desde el propio sistema educativo, la escuela y el aula, con el fin de avanzar hacia una educación inclusiva que atienda las necesidades educativas de todos los alumnos. La atención a la diversidad es un principio valioso para elevar la calidad educativa. Es tiempo de llevarlo efectivamente a la práctica, de promover procesos educativos que den respuesta a la diversidad del alumnado y prever las condiciones necesarias para lograrlo. Es una tarea urgente y necesaria para avanzar en la mejora de la educación.

Referencias

Agelet, J. (2001). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender a la diversidad*. Barcelona: Grao.

Ainscow, M. (enero de 1998). *Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales.* Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar. Mánchester.

Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.

Ainscow, M. (2001b). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Almeida, J. I. (2008). *La práctica docente. Una visión de los profesores de la* UAA. (Tesis de maestría). Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Almeida, M. y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, *2*(2).

Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. México: Alfaomega.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(3), 1-15.

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-100). Madrid: Santillana y OEI.

Blázquez, P., Casse, J. L., Díaz, F., Escudero, J. *et al*. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente. Dirigido a maestros de infantil y primaria.* Barcelona: Praxis.

Carmo, M., Pérez, F. y Linderman, R. (2002). La investigación en clase sobre los significados de ser profesor. *Investigación en la Escuela*, 47, 95-104.

Casanova, M. (2009). *El currículum y la organización para la escuela inclusiva*. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp. 11-46). Madrid: La Muralla.

Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula.* Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura

Damm, X., Barría, C., Morales, D. y Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva: ¿Mito o realidad? *Educación*, *5*(1), 125-143.

Duk, C. (2000). *El enfoque de educación inclusiva*. Fundación INEN.

Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, *4*(1), 187-210.

Elizalde, L. y Torquemada, A. D. (2003). El pensamiento didáctico del profesor de primaria y su relación con los procesos de planificación y enseñanza de

la Historia. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Jiménez, M. A. (2004). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 05 de noviembre de 2011, en: dehttp://www.tesisde.com/t/el-profesorado-de-la-educacion-secundari/5007/.

Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza.* Madrid: Santillana y OEI.

Martín, E. (2006). Currículo y atención a la diversidad. En OREALC, UNESCO. *El curriculum a debate. Revista PRELAC*, 3, 112-119.

Martínez Aznar, M., Martín del Pozo, R., Rodrigo, V., Varela, M., Fernández Lozano, M. y Guerrero, S. (2002). Un estudio comparativo sobre el pensamiento profesional y la "acción docente", de los profesores de ciencias de educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias, 20*(2), 243- 60.

Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, *3*(3), 23-33.

Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad.* Barcelona: Octaedro.

Onrubia, J., Fillat, M. T., Martínez, M. D. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria.* Barcelona: Grao.

Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"*. Buenos Aires: Editorial Cincel.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Sevilla: Díada.

Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.* Barcelona, España: Colección Crítica y Fundamentos.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

San Martín, C. (2011). ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? *Revista Latinoamericana de In-*

clusión Educativa, 5(2), 171-188. Recuperado el 07 de septiembre de 2011, de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art9.pdf.

Sánchez, G. y Valcárcel, M. (2000). ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Enseñanza de las Ciencias*, *18*(3), 423-437.

Serrano, I. (2000). La diversidad: la organización del aula y el aprendizaje autónomo. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 15-17.

Soto, R. e Hinojo, F. J. (2004). La colaboración entre maestros y padres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, *28*(2), 185-201.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos.* Madrid, España: Ediciones Morata.

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELALC).* Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Formación continua: opiniones de maestros de secundaria de Aguascalientes y Puebla sobre los cursos básicos

Teresa Vélez Jiménez

Resumen

Como respuesta a la cobertura de la educación y con la idea de mejorar la calidad de la misma, algunos países latinoamericanos han implementado diferentes reformas y políticas educativas concentradas en programas de formación para maestros bajo diferentes modalidades. Aunque se han realizado estudios sobre la puesta en marcha de diversos programas formativos, como los de López, Rodríguez y Bonilla (2004) sobre los Cursos Nacionales de Actualización (CNA); Romero y cols. (2007) en torno a los Cursos Estatales de Actualización (CEA), y Chehaybar (1995, 1996, 1999; Morán, 1987, 1994; Ducoing y Landesman, 1996; Zarzar, 1988, citados en Lozano, 2006 y Domínguez y Barrera, 2009) sobre los posgrados, son escasos los estudios sobre los Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC), antes denominados Talleres Generales de Actualización (TGA).

Entre los resultados obtenidos se encontró que aunque los maestros reflejan opiniones favorables en los seis aspectos medidos: la interacción con los compañeros del curso, la contribución de los cursos a la práctica docente, los aportes y satisfacción de expectativas del curso, el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en los cursos, el desempeño del facilitador y el cumplimiento de objetivos del curso; existen situaciones que producen el aumento de opiniones desfavorables año con año. Asimismo, las entrevistas hechas señalan experiencias que obligan a pensar que la formación continua aún tiene mucho camino por recorrer.

Problema estudiado

Los TGA nacieron como talleres obligatorios de corta duración impartidos días antes del inicio del ciclo escolar, y aunque se dirigieron a maestros de los tres niveles, cada uno de ellos laboró por su cuenta. En el caso de la secundaria, desde el inicio de los talleres hasta 2001, los maestros trabajaron por asignatura, y de 2002 a 2006 por modalidad. A partir de 2008, los TGA se convirtieron en CBFC, constituyendo, de acuerdo a los propósitos establecidos por la autoridad educativa, el punto de partida de acciones de actualización, formación y superación profesional a través de trayectos formativos, así como del intercambio de reflexiones y experiencias entre maestros de los tres niveles que conforman la educación básica en el país (IEA, 2008). A ocho años de la implementación de los CBFC y a cuatro años de la implementación de los Consejos Técnicos en lugar del CBFC, aún queda mucho por mejorar en la formación continua de los maestros de educación básica.

Objetivo

Identificar las opiniones de maestros de secundaria de las ciudades de Aguascalientes y Puebla sobre los CBFC recibidos entre 2008 y 2010, así como similitudes y diferencias entre las ambas ciudades.

Fundamentación

La reforma de la época salinista (1988-1994) revolucionó de manera trascendental la educación. Se contemplaron varios aspectos, como la valorización de los maestros y su formación. Sin embargo, aunque se intentó atender tanto la formación inicial como la continua, no se cuidó que ésta se diera de manera simultánea a la reforma curricular de la educación básica. Los planes y programas cambiaron en los años noventa del siglo XX, pero fue diez años después de que entró en vigor la modificación de planes y programas de estudio de las escuelas normales superiores.

Durante la transición del siglo XX al XXI, los profesores se encontraban en un proceso de acomodamiento cuando llegaron más cambios: las reformas de preescolar (2004) y de secundaria (2006), fundamentadas en la necesidad de elevar la calidad de la educación (SEP, 2007), y el planteamiento del Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE) de "[…] impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica […]", con el propósito de formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial (SEP y SNTE, 2008: 22).

En virtud de lo anterior, se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica, las competencias para la vida y la reforma de primaria (2009). Además, a fin de lograr la articulación curricular, se definieron los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica, con la finalidad de cumplir los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la misma.

De esta forma, nace la articulación de la educación básica y con ella la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Una reforma que, de acuerdo con la SEP (2011), además de revisar, actualizar y articular los planes y programas de estudio de los tres niveles educativos, incluye el conjunto de condiciones y factores que ayudan a los egresados a alcanzar los estándares de desempeño (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), mejora la secuencia y claridad de los contenidos, reduce los aprendizajes esperados y contenidos, y enfatiza temas relevantes de la formación para la vida.

Si bien la formación continua ha jugado un papel importante en la implementación de las últimas reformas mediante cursos e información de los cambios curriculares, se debe recordar que en especial los maestros que ingresan al campo magisterial en la escuela secundaria, no siempre son egresados de escuelas normales, por lo que tratar de atender la heterogeneidad de los maestros es

otro factor que debe contemplarse. Asimismo, entre la puesta en marcha de varias reformas curriculares, sería beneficioso transformar la formación de maestros, pues al menos la formación continua sigue funcionando casi de la misma forma desde hace mucho tiempo.

Talleres Generales de Actualización

En agosto de 1995, justo antes de iniciar el ciclo escolar, se efectuaron los primeros TGA como primer contacto de los destinatarios con el nuevo programa de actualización. Se envió una guía impresa donde se solicitaba a los maestros reunirse con sus colegas para familiarizarse con los nuevos materiales y enfoques curriculares, debido a que las autoridades a cargo pensaban que los especialistas en la docencia eran justamente los maestros y no era necesario un especialista para actualizarlos (Martínez, 2010).

Los responsables de organizarlos eran los coordinadores, supervisores, directores, apoyos técnicos, subdirectores, coordinadores académicos y/o docentes concentrados en sus escuelas para la socialización de los saberes propuestos desde las guías de trabajo. Las jornadas eran normadas a nivel nacional porque eran la opción básica de actualización. Tenían un carácter introductorio y sus propósitos fueron detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo, rescatar el liderazgo académico de los directores y redefinir los consejos técnico-docentes (Alcalá y Barragán, 2006).

El periodo para su desarrollo estuvo marcado dentro del calendario en los días previos al arranque de cada ciclo escolar, y aunque en sus inicios la duración de los TGA fue de 12 horas, distribuidas oficialmente en tres sesiones de cuatro horas, conforme pasó el tiempo sufrieron algunas modificaciones. En secundaria, desde el inicio de los TGA hasta el 2001 existía una guía para cada asignatura. De 1997 a 2001 el número de sesiones aumentó de tres a cinco, y aunque las sesiones presenciales sólo eran tres, se contemplaba que las dos restantes fueran organizadas por las autoridades educativas de cada entidad para trabajarlas a lo largo del ciclo escolar. A partir del 2001 se diseñaron temáticas para maestros de los tres niveles de educación básica, se integró el trabajo en colectivo docente y se promovió que el director asumiera la responsabilidad del liderazgo académico.

De 2003 a 2006 se incluyeron materiales relacionados con la Reforma de la Educación Secundaria (RES) para recabar información sobre contextos,

condiciones y aspiraciones de los profesores. El objetivo era que poco a poco los maestros reconocieran el sentido que orientaba la reforma que iniciaría en el ciclo escolar 2006-2007.

En los cuadernillos de 2004 a 2006 se explicó que el taller era un elemento importante del desarrollo profesional y fungía como detonador para que los docentes aprendieran más sobre las demandas del día a día. En 2006 se complementa dicha visión al establecer que el colectivo escolar comparte la tarea educativa que se había asignado años atrás, en forma aislada, al personal docente.

El diseño de los contenidos de los TGA en sus inicios fue responsabilidad de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS); posteriormente se incorporaron las entidades estatales y se desarrolló un catálogo nacional de TGA, donde se seleccionaban de acuerdo a las necesidades de cada entidad y no implicaban un procedimiento de evaluación formal (Alcalá y Barragán, 2006).

Cursos Básicos de Formación Continua

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012 planteó como objetivo principal asegurar que todo el país tuviera una oferta de programas de formación continua pertinente, relevante y de calidad, que incluyera opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y las escuelas, con el fin de que docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos mejoraran sus prácticas educativas y siguieran aprendiendo a lo largo de su carrera profesional.

Por ello, en 2008 los TGA dan paso a los CBFC, que constituyen el punto de partida de acciones de actualización, formación y superación profesional a través de los trayectos formativos, intercambio de reflexiones y experiencias en función de las necesidades y expectativas de los docentes de los tres niveles que conforman la educación básica, priorizando siempre el perfil de egreso (SEP y DGFC, 2008: 4).

Desde su inicio en 2008 hasta su fin en 2012, los CBFC se concentraron en temas relacionados con el desarrollo de competencias para enfrentar problemáticas correspondientes al ciclo escolar en curso. El análisis de los TGA y los CBFC, aunado a estudios relacionados con la formación de docentes en diversos países, muestra resultados que conducen a valorar no sólo la cobertura de la formación, sino la calidad de la misma.

El estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), muestra que a pesar de que los maestros mexicanos de secundaria invierten mayor tiempo en actividades de desarrollo profesional, éstos se declaran insatisfechos con la formación recibida. Manejo de las TIC, alternativas para atender el mal comportamiento de los estudiantes, estrategias para hacer frente a la heterogeneidad en el aula (atender alumnos con necesidades educativas especiales) y la enseñanza en un ambiente multicultural son temas que los profesores consideran poco importantes en su formación (OCDE, 2000, citada en Martínez, 2010).

Santibañez (2007), por su parte, obtiene resultados similares al estudio de la OCDE y apunta que algunos factores que explican esta situación son la formación inicial de los maestros y los programas de actualización uniformes que no responden a sus necesidades ni a la heterogeneidad de experiencias y conocimientos. Concluye mencionando que existen importantes brechas entre las competencias que se quieren lograr en los alumnos y las que los sistemas del desarrollo profesional docente en México están promoviendo entre los maestros.

Cruz (2003), a través de la revisión que realizó sobre los discursos en torno a la formación del profesorado en documentos oficiales (1989-2006), concluyó que no sólo es indispensable la emisión de decretos, programas y justificaciones políticas, sino lograr que el maestro asuma una responsabilidad individual y social con el proyecto.

Al realizar entrevistas no estructuradas en dos centros de maestros de contextos contrastantes del Distrito Federal, Encinas (2005) encontró que pese a que existen algunas propuestas de formación que ayudan a los maestros a resolver las demandas de su práctica docente y de los proyectos escolares que se desarrollan en sus centros, existen otras que no están cercanas a sus necesidades y características laborales. Sobre los materiales que recibieron, los maestros consideran que carecen de calidad y destacan la preferencia por una actualización que ofrezca elementos didácticos para su trabajo cotidiano, así como propuestas reales o cercanas a las problemáticas vividas en el aula y piden voz y voto en el diseño de políticas en la materia.

Además, agrega que el maestro enfrenta situaciones como: doble jornada laboral, excesivo número de alumnos y actividades burocráticas que la práctica le demanda, limitando con ello la innovación e implementación de las propuestas que a través de la actualización se le sugieren. López, Rodríguez

y Bonilla (2004) analizaron la relación de la práctica de los profesores en la materia de ciencias naturales y su posibilidad de transformación a partir de los CNA.[20] El estudio identificó modificaciones en las concepciones de los profesores y en su práctica docente, atribuidas a los CNA; sin embargo, los cambios parecen restringirse al discurso, debido a que no se reflejaron totalmente en la práctica en el aula.

Romero y cols. (2007), al explorar el desarrollo de un CEA[21] en cuanto a sus condiciones de infraestructura, el proceso vivido por los participantes, la interacción para la construcción de saberes y la consolidación de la intencionalidad formativa, encontraron que la impuntualidad y la poca permanencia de los asistentes a las sesiones fue una situación recurrente que ocasionó la reducción del tiempo efectivo de trabajo y la modificación de la planeación del facilitador.

Asimismo, se encontró que las técnicas grupales desarrolladas en las sesiones y los materiales, en su mayoría fueron adecuadas y suficientes, pero se cuestionó el carácter innovador de las técnicas grupales y el empleo de algunos recursos tradicionales y poco innovadores de los materiales. En cuanto al contenido de la antología del curso, los resultados muestran que el manejo de contenidos fue repetitivo y los informantes opinaron que se realizó más trabajo teórico que práctico.

El desempeño del facilitador fue valorado positivamente, debido a que estableció acuerdos con el grupo para desarrollar sesiones en tiempo y forma; sin embargo, en algunos casos se salió de control la extensión de las actividades destinadas a los contenidos, lo que originó que no siempre se concluyera o retroalimentara la sesión.

Con relación al ensayo solicitado a los participantes, en su mayoría los textos presentados no respondieron a lo requerido; fueron entregados más por cumplir con la tarea que por la trascendencia que su contenido tendría en el curso. Respecto al clima de trabajo en las supervisiones escolares, existieron compromisos laborales pero no establecidos de manera formal.

20 Cursos optativos orientados a formar maestros en el dominio de los contenidos de una asignatura y de los enfoques para su enseñanza a lo largo de un nivel educativo. Duran 120 horas y son útiles para el avance en carrera magisterial.

21 Cursos optativos impartidos por las propias entidades que apoyan a docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico en el desarrollo de sus competencias profesionales para brindar solución a problemas referidos a la enseñanza.

Localmente, en 2005, a una década de la implementación de los CEA, se investigó en Aguascalientes el impacto formativo de los cursos en los docentes. Los resultados señalaron que las prácticas de enseñanza de los maestros no habían cambiado o mejorado como se había pretendido, y el porcentaje de maestros que había acreditado el CEA al que se habían inscrito apenas rebasaba 50%. Además, se concluyó que el impacto de los CEA depende de muchos aspectos como competencias, actitudes y contextos, que se deben revisar y analizar previamente al diseño e implementación de los mismos (Alcalá y Barragán, 2006).

En febrero de 2006, la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC) y los Centros de Maestros de Aguascalientes realizaron una encuesta a 258 maestros, en la cual se les preguntaba cuál de las opciones de formación continua que habían tenido en 10 años (1996-2006) era la más significativa y de mayor impacto en su práctica docente. Los resultados mostraron que los maestros consideraron los CEA como los más significativos e impactantes en su práctica docente, seguidos de los CNA y los TGA (Alcalá y Barragán, 2006).

Aunque los trabajos antes descritos aportan conocimientos sobre diversas modalidades de formación de maestros, son los de Porta (2008) y Martínez (2010) los que se encuentran más próximos al presente estudio. El primero, consistió en la aplicación de un cuestionario para conocer las valoraciones y opiniones de los tutores de prácticas de los centros escolares sobre el desarrollo de las competencias de los alumnos de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad de Santiago de Compostela.

Al preguntar sobre la formación recibida en la Universidad, Porta (2008) encontró que la mayoría de las respuestas tendían a agruparse en los valores centrales (poco y bastante), además, por citar algunos resultados, descubrió que 48.7% de los tutores manifestó que la formación recibida era bastante o muy adecuada para el ejercicio de la profesión docente; sólo algunos declararon que la formación recibida integraba poca práctica; y un porcentaje menor consideró necesario aumentar el tiempo de prácticas. Al analizar los porcentajes y ante la discrepancia existente entre los comentarios que acompañaban las respuestas aportadas por los mismos tutores, Porta (2008) concluye que aquellos tutores que valoran positivamente la formación recibida en una pregunta de corte más cuantitativo se contradicen, o al menos no fundamentan su respuesta, ante la posibilidad de hacerlo en forma abierta.

Por otro lado, Martínez (2010) realizó un acercamiento informal a las instancias de actualización estatal y regional, observación participante del TGA de 2007 y cinco observaciones a un CEA en 2008. El autor encontró que los maestros y el facilitador tienen una relación de negociación donde se busca primordialmente la satisfacción del docente sin importar que se vea alterado el curso.

Según el investigador, el modelo de actualización ofrece pocas oportunidades para que los profesores confronten sus prácticas y las transformen, y agrega que en ambas modalidades tomaron en cuenta como única estrategia formal de evaluación la asistencia de los profesores a por lo menos 80% de las sesiones, dejando de lado los aprendizajes adquiridos en los cursos y el impacto que éstos tuvieron en su trabajo. Por lo que, de acuerdo con el autor, no se lleva a cabo la "naturaleza eminentemente práctica" que el discurso oficial expresa (SEP 1997, citada en Martínez, 2010: 90). También descubrió la falta de criterios para seleccionar a los facilitadores para los cursos. En algunas ocasiones, la elección depende de la preparación con la que cuentan, pero en muchas más depende de la disponibilidad que tenga el profesor.

Aunque el investigador refiere que al profesor se le ha visto carente de herramientas para participar en el desarrollo de la formación continua, se considera que no necesariamente ha sucedido así. Al parecer se ha encasillado a los docentes como incapaces de participar en el desarrollo de su propia formación, debido a una actitud adquirida por algún curso al vapor que desilusionó al maestro para tomarse en serio la formación continua.

En definitiva, aunque los instrumentos que se utilizaron en los dos estudios son distintos, ambos investigadores llegan a una conclusión similar: existe un doble discurso que distingue entre lo que se dice y lo que se hace. Para el caso del segundo estudio, esta conclusión se enfoca más a lo que las autoridades mencionan en discursos y lo que sucede en la puesta en marcha de las modalidades de formación de maestros.

Ducoing (2007) considera que en la agenda de los investigadores mexicanos, la educación secundaria y algunas de sus temáticas específicas no han logrado aún colocarse como objeto de investigación. Por ello, y debido a que son pocos los trabajos encontrados en los que se aborde específicamente el estudio de lo que antes se denominaban TGA, ahora CBFC, el presente estudio busca conocer y describir lo que piensan sobre dichos cursos los directamente involucrados en ellos.

Metodología

Es un estudio descriptivo tipo encuesta que pretende detectar qué opiniones tienen los maestros de secundaria que participaron en los CBFC entre los años 2008 y 2010, de las ciudades de Aguascalientes y Puebla, sobre la interacción con los compañeros del curso; la contribución de los cursos a su práctica, aportes y satisfacción de expectativas a través de los cursos; desarrollo de las actividades realizadas en los cursos; desempeño del facilitador del curso y cumplimiento de objetivos planteados en el cuadernillo del curso. Además, en términos demográficos, se tomaron en cuenta variables como: género, formación inicial, años de experiencia, turno en el que trabajan los maestros, tipo de sostenimiento de la escuela en la que laboran los maestros y edad.

Para elegir a los maestros informantes, se contactó a las autoridades correspondientes de las ciudades de Aguascalientes y Puebla para solicitar información estadística sobre dos zonas, una con resultados altos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y otra con resultados bajos. Tanto en Aguascalientes como en Puebla señalaron la complejidad de elegir dos zonas totalmente distintas dentro de la ciudad, pues la mayoría de las zonas incluyen escuelas con buenos y malos resultados.

Los instrumentos considerados para obtener la información prevista fueron un cuestionario de opinión que se aplicó a todos los maestros de las escuelas elegidas y una entrevista semiestructurada sólo a ocho de ellos. La recuperación de cuestionarios en Aguascalientes y Puebla fue de 55% y 64%, respectivamente, sumando un total de 329 maestros, 148 de la ciudad de Aguascalientes y 181 de Puebla. Probablemente este porcentaje se debió a que el coordinador de la mayoría de las instituciones fungió como puente entre el maestro y el aplicador, así como del poco interés de los maestros por participar en el estudio. Con ayuda del programa estadístico SPSS Statistics 19 se realizó un análisis univariado y bivariado de los resultados obtenidos por el cuestionario. El primero se realizó para conocer el comportamiento de las variables estudiadas, y el segundo para encontrar asociación entre las opiniones de los maestros y algunas variables tomadas en cuenta para el estudio.

Los maestros entrevistados fueron elegidos en función de sus respuestas al cuestionario y su disposición a participar en la segunda fase del estudio, por lo que las ocho entrevistas que se realizaron fueron codificadas y analizadas con la ayuda del programa Atlas.ti 5.0, y para su análisis se crearon códigos

como: interacción con los compañeros del curso, contribución de los cursos a la práctica docente, aportes y satisfacción de expectativas del curso, cumplimiento de objetivos del curso, desarrollo de las actividades llevadas a cabo en los cursos, desempeño del facilitador, explicación de la diferencia entre TGA y CBFC, finalidad del CBFC, mejoras y logística de los cursos. Esta última, a su vez, se divide en: lugar, tiempo, evaluación e interacción.

Es importante mencionar que aunque se utilizaron dos instrumentos distintos para la obtención de información, ésta se presenta de forma integrada, porque las entrevistas se llevaron a cabo con el objetivo de complementar las opiniones recogidas a través del cuestionario.

Análisis de la información

Entre los maestros que respondieron el cuadernillo, 68% (93) de los maestros hidrocálidos[22] se encuentra entre los 20 y 40 años, y 51% (83) de los maestros poblanos tiene entre 40 y 65 años. En cuanto a su formación inicial, existe una distribución casi igual entre universitarios y normalistas, lo que refleja la heterogeneidad del nivel educativo. Aunque son pocos los casos, en Puebla se encontró que algunos profesores cuentan con carrera técnica en vez de licenciatura, sin que ellos sean precisamente profesores de taller.

Considerando lo que Montero y cols. (2011) entienden por desarrollo profesional (noveles o principiantes, 5 años o menos; intermedios o iniciados, de 6 a 15 años; y experimentados, cuyos años de servicio son más de 15), se encontró que los maestros de ambas ciudades presentan mayor antigüedad en el sistema educativo que en el nivel de secundaria; por ejemplo, la mayoría de maestros en Aguascalientes son iniciados dentro del sistema educativo y principiantes en secundaria. En Puebla sucede algo similar, 44% se encuentra en la categoría de experimentados en el sistema educativo y en secundaria la mayoría se concentra en la etapa de iniciados. Esto sugiere que los docentes que conformaron la muestra de este estudio iniciaron su carrera docente en otros niveles educativos o desempeñando cargos diferentes a la docencia antes de asumir el papel de profesores en escuelas secundarias.

Acerca del estudio de posgrado, en Aguascalientes es ligeramente mayor el porcentaje de los docentes que han incrementado su formación o se encuentran haciéndolo que en Puebla. Tan sólo en estudios de maestría, 12%

22 Gentilicio de las personas originarias del estado de Aguascalientes, México.

(17) de maestros hidrocálidos obtuvo el grado, 3% (4) no lo obtuvo, y 10% (14) se encuentra cursándola; mientras que en Puebla, 10% (18) obtuvo el grado, 2% (4) no lo obtuvo y 6% (11) se encuentra en curso. En cuanto a estudios de doctorado, entre las dos ciudades sólo tres se encuentran cursándolo, y dos no han obtenido el grado. Los maestros que respondieron el cuestionario son en su mayoría mujeres y laboran en secundarias generales; para el caso de Puebla, las escuelas resultaron ser todas generales, lo cual es comprensible si se considera que es la modalidad que atiende a una mayor cantidad de la matrícula en el nivel.

Respecto a los maestros que laboran en una segunda escuela, 24% (34) de los docentes lo hacen en Aguascalientes y 15% (27) en Puebla. Aunque existen algunos maestros que laboran en una tercera institución –5% (7) y 2% (4), respectivamente– e incluso en una cuarta, para el caso de Aguascalientes (1%) estos casos son mínimos.

Es importante señalar que varios de los profesores que reportan trabajar en una escuela secundaria tienen un trabajo en otro nivel educativo, realizan una actividad distinta a la educativa, o bien, dedican la mayor parte de su tiempo a una sola escuela, impartiendo varias materias en ésta, lo cual pueden ser actividades que pueden perjudicar su desempeño. El promedio de materias que imparte cada docente por escuela es de tres y aunque existen casos de docentes que imparten hasta siete materias en una misma escuela, éstos son relativamente pocos. Las materias que sobresalieron fueron: ciencias, matemáticas y español, probablemente debido a la importancia que tienen dentro del plan de estudios 2006. Lengua extranjera y formación cívica y ética ocupan el cuarto y quinto lugar, respectivamente. Finalmente, como se menciona en la metodología, se entrevistó a ocho maestros: cuatro por cada ciudad, dos con opiniones favorables y dos con opiniones desfavorables sobre los CBFC. Para dar cuenta de las características de los mismos, la Tabla 1 muestra la edad, trayectoria y formación inicial de cada uno de los entrevistados.

Tabla 1. Edad, trayectoria y formación inicial de maestros entrevistados

Opiniones favorables			
	Edad	Trayectoria	F. Inicial
Carolina	49	Principiante en secundaria técnica y en los niveles medio y superior. Labora 12 horas en una secundaria técnica impartiendo ciencias.	Universitaria
Monia	34	Iniciada en secundaria técnica. Sólo ha trabajado en este nivel. En una escuela imparte 11 horas de formación cívica y ética y 12 horas de asignatura estatal, y en la otra 8 horas en formación cívica y ética.	Normalista
Berenice	48	Experimentada en secundaria general, único nivel en el que se ha desarrollado. Es subdirectora.	Normalista
Lucía	45	Experimentada en secundaria general. Ha trabajado en el nivel preescolar y labora 10 horas impartiendo la materia de geografía.	Otro
Opiniones desfavorables			
	Edad	Trayectoria	F. Inicial
Iñaki	43	Experimentado en secundaria general. Experiencia en nivel medio y labora en dos escuelas secundarias impartiendo ciencias, 30 horas en una y 12 horas en otra.	Universitaria
Carlos	57	Iniciado de secundaria técnica, único nivel en el que ha trabajado. Actualmente labora 36 horas en una secundaria técnica impartiendo ciencias.	Universitaria
Paola	41	Experimentada en el sistema educativo y secundaria general. Ha trabajado sólo en nivel secundaria y actualmente imparte la materia de formación cívica y ética en dos instituciones, 20 horas entre las dos.	Universitaria
Francisco	39	Iniciado en el sistema educativo y en secundaria técnica. Ha trabajado en nivel medio y actualmente labora en dos escuelas, en la primera tiene 12 horas en ciencias y en la segunda 3 horas de tecnología.	Universitaria y normalista

Respecto a las opiniones de los docentes sobre los cursos, se encontró que en promedio 69% de los maestros de Aguascalientes y 72% de Puebla acudieron a los cursos básicos los tres días correspondientes. Asimismo, se observó

que la asistencia aumentó de 2008 a 2009 (de 64 a 77% en Aguascalientes, y de 67 a 71% en Puebla), sucediendo lo contrario de 2009 a 2010 (de 77% bajó a 74% en Aguascalientes, y de 71 a 69% en Puebla): "[…] sí va disminuyendo, siento que disminuye, y si no, pues como docente ves la manera en la que te escapas un ratito, dos, tres horas y regresas. Entonces como que no hay el interés, ¿verdad? [...] A la hora del receso se salen muchos o bien muchos llegan a la hora de receso para pasar lista, o sea, como que se ha vuelto una especie de mafia […]" (Iñaki). Siguiendo la misma línea sobre la duración de los cursos, llama la atención que tres de los maestros entrevistados mencionan que los cursos tienen dos, cuatro y hasta cinco días de duración.

Tal como lo comenta Martínez (2010), debido a las características propias de la modalidad de estudio como la obligatoriedad y su desarrollo en horario laboral, se espera que exista una mayor participación por parte de los maestros; sin embargo, en su estudio, él también reporta la asistencia de menos de la mitad del grupo, debido a que algunos aprovecharon los tres días de los TGA para realizar actividades diferentes a su formación.

Pese a la idea de reunir a los maestros para favorecer la comprensión de la forma de trabajo que presenta cada nivel, en las entrevistas se pudo percatar que existen dos posturas al respecto: los maestros que ven esto como algo positivo, y los que no quieren que en el trabajo de formación se mezclen docentes de los diferentes niveles.

Para el caso de Aguascalientes, dos de los maestros entrevistados señalaron el deseo de continuar con la iniciativa de 2008, esto es, reunir a los maestros de los tres niveles educativos: "[…] yo creo que ha hecho falta darle seguimiento a eso que se tenía pensado del 2008, reunirnos con los de la primaria, cuando menos con el nivel inmediato inferior, ¿sí? Reunirnos para ver también cómo están trabajando ellos y así nosotros entender mejor cómo recibimos a los chicos […]" (Carolina).

Por otro lado, aunque en Puebla se contempla que a partir de 2008 los maestros de educación básica interactuaron, dos de los maestros entrevistados mencionan que fue hasta 2009 cuando se reunieron los tres niveles. Lo que cabría destacar es que la pretensión de integrar en una misma experiencia formativa a docentes de los distintos niveles de la educación básica en virtud de la articulación que pretende la reforma curricular vigente, no se ha resuelto de manera totalmente exitosa, y los propios docentes de un nivel educativo muestran resistencia a trabajar con los de los otros.

En relación con la entrega de material de trabajo, existen diferencias: los maestros de Puebla obtuvieron el cuadernillo con mayor anticipación que los de Aguascalientes: "[…] cuando alcanzan, porque cuando no alcanzan nos lo dan el mero día en copias a los que faltamos, porque no siempre mandan todo lo necesario […]. Regularmente nuestra escuela nunca ha tenido ese problema, yo lo he visto en otras escuelas, pero en la nuestra no […]" (Paola). La importancia de recibir el cuadernillo del curso en forma oportuna es evidente, pues ello contribuye presumiblemente a un mejor aprovechamiento del tiempo destinado a esta experiencia formativa.

Al preguntar si se había explicado la diferencia entre TGA y CBFC, la mitad de los maestros entrevistados (la mayoría de Puebla) menciona que se explicó la diferencia entre el TGA y el CBFC, sin embargo, al pedirles que las comentaran, algunos respondieron lo siguiente: "[…] sí lo explicaron, pero así como muy vago, casi, casi siempre, este […], esos tipos de cursos los imparten los jefes de enseñanza […]" (Berenice).

Al indagar sobre las diferencias entre los cuadernillos de los TGA y CBFC, se encontró que principalmente el CBFC se denominó así porque está encaminado a la construcción de una plataforma común de conocimientos y habilidades en el magisterio de todo el país. Se fundamenta en el intercambio de reflexiones y experiencias entre los maestros de los tres niveles de educación básica, con relación a temas de interés común y que son de importancia vital para el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Aunque el intercambio de experiencias siempre ha existido, la diferencia entre los TGA y CBFC radica en que las aportaciones se dan entre todos los maestros que componen la educación básica y no sólo entre los profesores que componen el centro escolar, como sucedía en los TGA (SEN). Asimismo, las temáticas que se concentraban en cuestiones más específicas en los TGA (dependiendo de la materia en un inicio o del nivel educativo al final), ahora en los CBFC se centran en problemáticas actuales que afectan a los alumnos de educación básica.

La conformación de grupos compuestos por maestros de los tres niveles tiene la intención de consolidar la idea de que todos los participantes son maestros de educación básica y en este sentido deben compartir conocimientos, ideas y experiencias de los tres niveles educativos, así como identificar su grado de responsabilidad en el logro del perfil de egreso de educación básica, que es uno de los retos del SEN (SEP, 2011).

Propiamente sobre las opiniones, es importante señalar que el resultado obtenido muestra que en ambas ciudades las opiniones son muy favorables y las respuestas que presentaron los maestros respecto a los tres cursos son semejantes.

Sobre la interacción con los compañeros del curso, a pesar de que el porcentaje de opiniones desfavorables de los maestros de ambas ciudades es igual o menor a 18%, el de los maestros poblanos es ligeramente mayor que el de los hidrocálidos. Conforme pasan los años, las respuestas de la opción totalmente de acuerdo en las afirmaciones que componen el aspecto interacción con los compañeros del curso aumentó, y sólo en la pregunta dos los maestros poblanos presentan un porcentaje de desacuerdo mayor.

Al parecer, los maestros tanto de Aguascalientes como de Puebla consideran que en los cursos se fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros y existió apoyo por parte de los mismos en las actividades, y sólo 16% en promedio mostró desacuerdo en que los compañeros ayudaron a comprender los temas revisados. Las opiniones favorables de los maestros hidrocálidos sobre la interacción con los compañeros del curso de alguna forma se corroboran con los comentarios de los docentes entrevistados, pues al menos tres profesores de Aguascalientes refieren haber tenido buenas experiencias con sus compañeros de curso: "[…] fue muy bonita, y a mí me gustó porque fue cuando nos juntaron a los tres niveles, trabajamos muy entusiastas todos, con mucha disposición, o sea, aportando de cada nivel lo que teníamos como inquietud, o sea, yo a los de primaria, los de primaria a lo mejor a mí o a los de preescolar; hicimos un trabajo muy bonito […]" (Carolina).

En caso contrario, los maestros de Puebla y uno de Aguascalientes mencionan algunas dificultades y describen dentro de las mismas el papel fundamental que tiene la edad de los compañeros: "[…] depende del grupo que le toque a uno, porque si le toca con puros maestros que son jóvenes, entonces esos sí están interesados en cambiar, en hacer las cosas, en hacer actividades, en buscar dinámicas y todo. Y cuando le toca a uno donde hay muchos maestros viejitos, digo más viejitos que yo, entonces ya empiezan a […] sienten que les pagan poquito, que hay que trabajar mucho, que […] a hacer pura grilla y a perder el tiempo […]" (Berenice).

Además, algunos maestros indicaron la importancia que tiene el desempeño del facilitador para que exista una interacción adecuada del grupo. Una de las maestras que fungió como facilitadora describe cómo actúa frente a situaciones como las antes señaladas: "[…] en éstos tres ya los tomaron con

más seriedad, en mis grupos difícilmente alguien se salió, ¿por qué? Porque al inicio se ponen las reglas del juego: el compromiso, las expectativas, a qué me comprometo, la importancia de permanecer los tres días, de que no es un juego y de que […] bueno, yo sí reporto las ausencias […]" (Lucía).

Las opiniones respecto a la utilidad de los temas para enfrentar los problemas que se presentan en el aula y llevar a cabo en la práctica lo aprendido en el curso son las más desfavorables del resto del apartado. Sin embargo, aunque el porcentaje de inconformidad aumenta en las afirmaciones que se han comentado, al menos 71% de los maestros presenta opiniones favorables a la utilidad de las temáticas en la práctica.

Dos de los profesores entrevistados consideran que mejoraron en su práctica, específicamente en lo relativo a la planeación. Al respecto, Ávila (2001), Fullan (2002), Yurén y Araujo (2003), López Rodríguez y Bonilla (2004) y Martínez (2010) concluyeron en sus estudios sobre procesos de actualización: los cambios se restringen al discurso y no necesariamente o sólo en forma parcial a la práctica: "[…] ya no puedes conectar la teoría con la práctica, siempre es más complicado […], la información fue oportuna, no fue clara, y este [...]. Bueno, ahora cómo lo aterrizo, o sea, realmente cómo aterrizo las competencias en los chicos, realmente cómo aterrizo el poner en práctica esas competencias en la escuela, cómo aterrizo estos contenidos y cómo los conecto con las competencias que me piden y cómo le hago para que en las actividades planeadas realmente los chicos lo entiendan […]" (Paola).

En cuanto a los aportes y satisfacción de expectativas de los cursos, un porcentaje importante de maestros mostró opiniones desfavorables sobre el alcance de expectativas y suficiencia de objetivos. Aunque las entrevistas corroboran la inconformidad que muestran los maestros en torno a los aportes y satisfacción de expectativas de los cursos recibidos, existen algunos comentarios positivos sobre situaciones que no han sido precisamente objetivo de los cursos, sino que han surgido por la convivencia dada: "[…] no pues, en todos los cursos todos los maestros trabajamos y sobretodo […] son importantes porque ahí intercambiamos experiencias. Es lo que te digo, a mí eso es lo que me gusta también de que [...] se comenta la problemática, que hay y hay participación de varios maestros: 'no pues yo hago esto y yo lo hago de esta forma' y nos va ayudando a todos […]" (Carolina).

Por otro lado, la esperanza de aprender más y resolver dudas en los cursos se rompe al enfrentarse a una realidad lamentable: "[…] todos estamos

con la idea de que por fin nos van a explicar cómo hacer para conectar lo que son las competencias con la realidad, o sea, con nuestra planeación, y salimos peor […] Tú llegas así como que muy emocionado, porque tú dices 'ah, lo van a explicar', y cuando empiezas a ver el curso dices 'creo que estoy en las mismas y me va a dejar peor', entonces sí te desanima y, pues sí, hay gente que dice 'no, pues para qué me quedo' y se va […]" (Paola).

Específicamente, al revisar las opiniones sobre el cumplimiento de los objetivos, se encontró que el porcentaje de opiniones desfavorables aumenta entre 2009 y 2010, probablemente debido a que todos los maestros entrevistados refieren que las expectativas y la experiencia que tuvieron en 2009 fueron agradables por la temática que se planteó durante el curso denominado "El enfoque por Competencias en la Educación Básica", no así en 2010.

En cuanto al cumplimiento de objetivos en 2008, al menos 22% de los maestros hidrocálidos reflejaron opiniones desfavorables y aunque en Puebla se presenta un panorama similar al de Aguascalientes, 20% de los maestros poblanos mostraron opiniones desfavorables sobre la utilidad que tuvo el curso para que el maestro reflexionara sobre la implicación de incorporar competencias como eje transversal en la práctica pedagógica; 31% de los maestros consideró que el curso no le ayudó a aprender los elementos fundamentales para realizar una evaluación, y poco más de la mitad de los maestros (54%) opina que el curso no le ayudó a seleccionar de los catálogos de formación continua una opción en la cual participar más adelante.

Las respuestas de algunos profesores muestran que si bien se han cumplido algunos objetivos, existen otros más que no. Los factores pueden ser diversos: falta de preparación de los facilitadores, falta de tiempo en el curso, poco compromiso del maestro asistente, saturación de información o falta de material adecuado. Cualquiera de los factores que aparezca en los cursos no deja de ser evento que entorpece el logro de objetivos y, por ende, la formación docente pretendida.

El papel del facilitador juega un papel vital dentro del cumplimiento de objetivos, pues si él no menciona al grupo los objetivos que se pretenden cumplir con el CBFC, difícilmente el maestro tendrá conciencia de ello. Varios de los comentarios que los profesores han hecho aluden a la importancia que tienen el facilitador y las actividades dentro del CBFC, por lo cual, estos dos últimos apartados se describen de manera conjunta con el objetivo de reflejar la relación que existe entre ellos.

La única diferencia entre los dos aspectos que se analizan radica en que las opiniones desfavorables de los maestros de Aguascalientes aumentan, mientras que las de Puebla se reducen de 2008 a 2009 y aumentan en 2010. Probablemente tal situación se deba a lo que todos los maestros entrevistados refirieron: el curso de 2009, al parecer, fue más interesante que el resto de los cursos.

A pesar de que los maestros opinan favorablemente sobre el fomento de diferentes estilos de interacción y la variedad de dinámicas que existieron en los cursos, al mismo tiempo consideran que los materiales utilizados en el curso no fueron adecuados para las actividades en las que se usaron, ni el tiempo de las sesiones fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planeadas.

En cuanto a las opiniones que muestran los maestros entrevistados, se encontró que en todos los casos, los maestros relacionan el desarrollo de las actividades con el desempeño del facilitador, o bien, con el factor tiempo: "[…] entonces en ese tiempo a nosotros nos pareció muy interesante, claro que todo esto depende de la persona que impartió el curso o que lo multiplicó, porque ya con comentarios con mis mismos compañeros pues había algunos que decían 'no, es que en mi salón bien aburrido', 'este […] nada más hablaron puras cosas de preescolar, en otros nada más puros de primaria', y así […]" (Berenice).

Es importante señalar que aunque tres profesores mencionan que el desarrollo de las actividades fue bueno, dos de ellos no profundizan sobre éstas, y conforme avanzó la entrevista se contradijeron al comentar que las actividades en algunos casos fueron tediosas o no se logró el objetivo planteado.

Durante las entrevistas, aunque resultó que cuatro de los docentes habían sido facilitadores de algún CBFC, no existía semejanza o perfil que indicara cuáles habían sido los requisitos para desarrollar ese rol. Uno llegó ahí porque en ese momento era jefe de enseñanza, otro porque era coordinador de una escuela, una maestra recibió una invitación especial de las autoridades correspondientes y la cuarta docente sólo recuerda que su directora le pidió asistir a un curso sin saber que lo multiplicaría posteriormente.

Las experiencias de algunos maestros relatan perfectamente las formas tan variadas que existen para formar a los capacitadores, así como las limitaciones que eso conlleva: "[…] la persona que impartió el curso en esa ocasión, este […] como que le faltaba mucho. Le digo que falta que venga personal que esté inmerso en ese tema, que lo domine, porque luego ponen a

maestros que los ponen primero a estudiar, como yo cuando fui a dar ese curso, que lo ponen a uno estudiar y pues hay muchas cosas que uno no sabe. Por ejemplo, nosotros en secundaria qué vamos a saber del programa de kínder o de primaria. Entonces, hasta ese momento lo lees pero tienes dos o tres días para preparar y para que te lo sepas […]" (Berenice).

Al respecto, Sandoval (1997: 95), al analizar un curso, señaló esta situación desde años atrás: "conforme se capacita al personal, se va disminuyendo el tiempo de tal modo que mientras los cuerpos estatales trabajan alrededor de 50 horas durante una semana, los supervisores recibieron 20 horas y los maestros menos de 10 (sólo dos mañanas)".

Al preguntar a los profesores entrevistados sobre el objetivo principal del CBFC y las acciones que proponían llevar a cabo para mejorar los cursos, se encontró, para el primer caso, que la mayoría de los maestros afirmaba conocer el objetivo de los CBFC, pero al pedir que comentaran sobre él, se notó que existía idea ambigua sobre éste.

Al preguntar el objetivo de tomar el CBFC al inicio de cada ciclo escolar, Paola recordó que en el último CBFC se desató un rumor sobre la idea de conjuntar todas las modalidades de formación continua del profesor y así tener un expediente del mismo. La profesora comentaba que la idea era que cada profesor tomaría una serie de cursos que equivaldría a un diplomado, sin embargo, a pesar de cuestionar sobre esa intención, ella sólo refirió su inconformidad sin decir más.

En cuanto a las propuestas que dieron los profesores entrevistados para perfeccionar los cursos, sus solicitudes fueron: volver a reunir a los maestros de diferentes niveles educativos (sólo Aguascalientes); incluir temas de psicología y control de grupo; agregar ejercicios prácticos; evitar la capacitación en cascada; mejor capacitación a los facilitadores; seguimiento a los docentes para resolver dudas del curso; implementar estrategias y técnicas que sirvan para que los docentes puedan aplicarlas también en las aulas; incrementar el tiempo y los días de los cursos; dar valor curricular a los cursos; ofrecer cursos a directivos; organizar previamente los cursos; establecer sanciones para los que no cumplen los tiempos establecidos; incluir temas que desarrollen más la parte humana, enfocados a la motivación y solución de conflictos; cumplir con el objetivo de cada actividad; actividades menos tediosas; incluir temas de competencias y planeaciones didácticas para poder reafirmar conocimientos.

Francisco, inclusive, mencionó una propuesta para el próximo curso básico: "[…] antes de que se me olvide: qué pasaría si para el TGA 2011 en lugar

de traer cuadernillos y todo eso, vamos a los talleres y nos preguntan a nosotros '¿a ver, maestros, qué estrategias les han servido en sus clases?' [...] y el capacitador, en lugar de ser capacitador, pues que seamos nosotros los que estemos ahí […]".

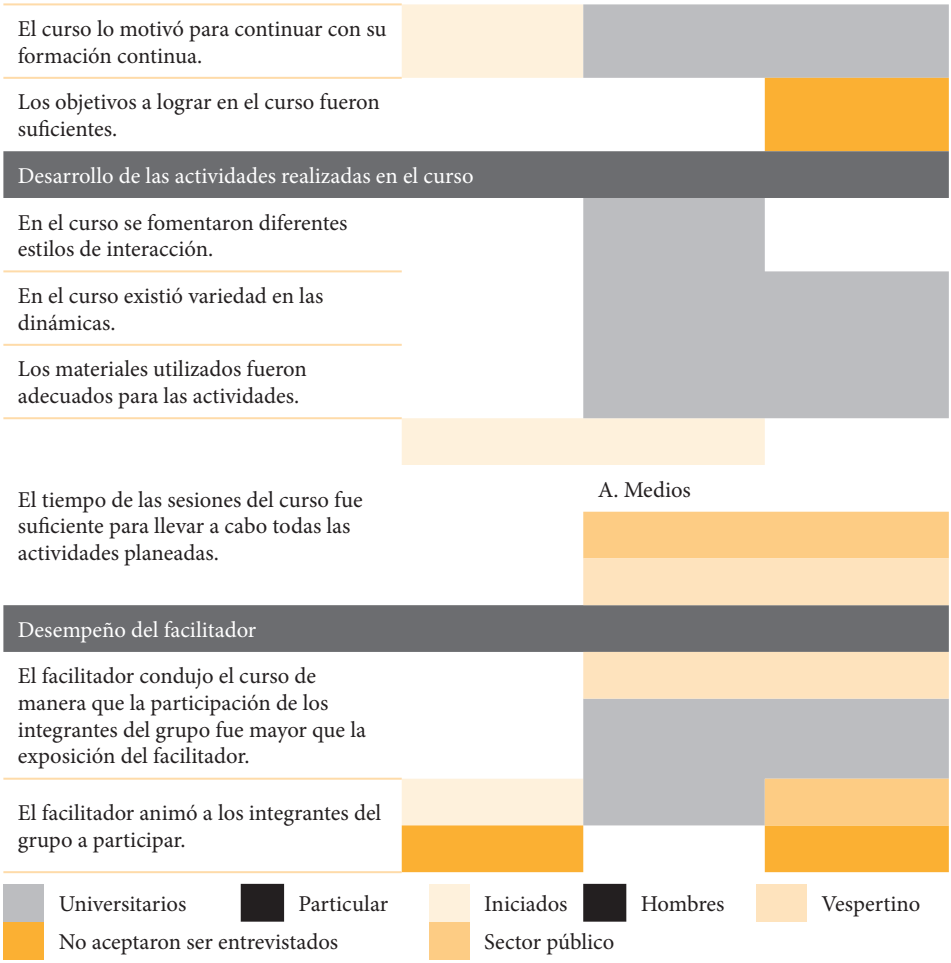
Es importante señalar que aunque en la entrevista se planteó a los maestros la idea de desaparecer los cursos, todos rechazaron la opción: "[…] No, no, yo en lugar de eliminarlos, yo lo que haría sería reforzarlos. En lugar de 3 días, mínimo yo le metería una semana […]" (Carlos). Tanto Montero (2011) como Imbernón (2007) han enfatizado la importancia de considerar el conocimiento y la reflexión práctico-teórica que realiza el profesorado sobre su propia práctica para desarrollar actividades de formación, y no únicamente considerar a los expertos. El último autor enfatiza que el contexto condiciona las prácticas formativas, las repercusiones en el profesorado y en consecuencia la innovación y el cambio. Por ello, señala que todo lo que se explica no sirve para todos ni en todos los lugares.

Para el análisis bivariado, la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p<0.05$) indica que los datos obtenidos no provienen de una distribución normal, por lo que se utilizaron tablas de contingencia y pruebas no paramétricas como U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis. Como se puede ver en la Tabla 2, los maestros egresados de universidades parecen más inconformes con las afirmaciones mencionadas en, al menos, cinco aspectos medidos por el cuestionario. En segundo lugar aparecen los que no aceptaron ser entrevistados y posteriormente los maestros iniciados.

Tabla 2. Opiniones desfavorables sobre los CBFC 2008-2010

	O. Desfavorables		
Afirmaciones	2008	2009	2010
Interacción con los compañeros del curso			
Existió apoyo por parte de los compañeros en las actividades en equipo.			
El curso fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros.			
Contribución de los cursos a la práctica docente			
El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica.			
Las temáticas vistas fueron de utilidad para mejorar su práctica.			
En el curso se plantearon ejemplos relacionados con su práctica.			
Los contenidos del curso tuvieron relación con su práctica docente.			
Los temas vistos ayudaron a enfrentar problemas presentados en el aula.			
El curso fomentó el intercambio de ideas para mejorar la práctica.			
Ha podido poner en práctica lo que aprendió en el curso.			
Aportes y satisfacción de expectativas del curso			
El curso le brindó información novedosa.			
El curso alcanzó sus expectativas.			

continuación Tabla 2.



Discusión

Las respuestas que se obtuvieron de los cuestionarios muestran una realidad totalmente distinta a la señalada en las entrevistas, por lo que esto hace pensar que existe una situación contradictoria entre lo que el profesor dice en entrevista y lo que responde en un cuestionario de opinión.

Una de las autoridades educativas entrevistadas anticipaba estos resultados, debido a que en evaluaciones pasadas, por lo general, se han obtenido resultados muy positivos. Esto sugiere patrones de deseabilidad social en las respuestas. Romero y cols. (2007) y Porta (2008) coinciden en que el profesor tiende a valorar los cursos que recibe de manera positiva, al menos a través de instrumentos autoadministrados.

Otra explicación a este hecho es que las múltiples actividades de los docentes no les permitieron responder con la atención necesaria; dos maestros entrevistados señalaron haber observado que algunos compañeros respondieron el cuestionario sin analizarlo.

Otro tema que se debe analizar es el impacto que tienen los cursos en la práctica de los docentes, pues tal como en los estudios de Yurén y Araujo (2003), López, Rodríguez y Bonilla (2004) y Stigler y Hiebert (1999) (citados en Fullan, 2002), los cambios se restringen sólo al discurso y no a la práctica en el aula.

Lo anterior quizá se deba a lo que Rayas y Calderón (2009) ya han dicho: la asistencia de los maestros a cursos de formación se da más por la obligación que deben cumplir para conocer las nuevas disposiciones administrativas, por obtener una constancia o por beneficios salariales, en vez de la oportunidad de generar un espacio de discusión o aprendizaje como se pretende.

Encinas (2005) y Ríos (2006) indican que el interés de los maestros por obtener una constancia nace a partir de que los docentes pueden demostrar con un documento que conocen mejor sus materiales de apoyo y que se encuentran más capacitados para desempeñar su trabajo. Sin embargo, aunque en modalidades de formación continua como los CNA y CEA presentan valor ante carrera magisterial, aún no existen consecuencias importantes entre la asistencia a estos cursos y el reflejo de su utilidad en la práctica del docente. Si bien los cursos presentan debilidades en la implementación, se debe contemplar que el papel de los participantes, en este caso de los maestros, es uno de los elementos principales en el buen desarrollo de un programa de formación.

Comentarios de los maestros entrevistados dieron cuenta de que muchas veces el profesor no pone de su parte para que el curso cumpla sus objetivos. Martínez (2010), entre sus observaciones, ya refería tal situación al encontrar que el tema de formación es lo que menos despierta el interés de los docentes, provocando que se lleven a cabo otro tipo de actividades, diferentes a la formación del maestro.

Asimismo, las inasistencias, interrupciones, salidas constantes de profesores y facilitador y recesos muy amplios, van despojando al curso del tiempo que le corresponde, afectando el destinado a las actividades planeadas. Por lo que se produce lo que Vite (2001) y Martínez (2010) concluían de hablar de actividades al vapor y repetitivas.

Los maestros entrevistados señalan que las temáticas, en ocasiones, son interesantes, pero debido al poco tiempo que se tiene o a las áreas de oportunidad del facilitador, los cursos son teóricos y poco prácticos, o bien son insuficientes o confusos. Algunos comentan que el curso resulta contradictorio, pues mientras se les exige que en el aula apliquen el trabajo por competencias, en el curso no existe tal enfoque.

Conclusiones

Aunque se ha dicho que no existen apartados en los que la mayoría de los maestros muestre opiniones desfavorables, éstas fueron aumentando año con año en los aportes y satisfacción de expectativas del curso, el cumplimiento de objetivos del curso, el desarrollo de las actividades realizadas en el curso y en el desempeño del facilitador.

Dichas opiniones desfavorables se reafirman con las ocho entrevistas realizadas, pues los maestros invariablemente se refieren al facilitador cuando valoran el curso, de tal forma que si el facilitador presentó un desempeño adecuado, posiblemente lo valoren de la misma forma y viceversa. Aunque el propio cuadernillo del CBFC indica que "el coordinador tiene como responsabilidad prepararse en los temas del curso, motivar la participación, aclarar dudas, favorecer el análisis y la discusión, así como orientar el desarrollo de las actividades", en la práctica no suele suceder así (SEP y DGFC, 2008: 5).

Las características del proceso de capacitación que cada uno de los maestros vivió para ser facilitador, ayudó a descubrir que todos ellos coinciden en que la capacitación recibida no es la más adecuada, debido a que la formación en cascada provoca que los objetivos no se cumplan o que los contenidos y los recursos de todo tipo se deterioren en cada etapa. En busca de una mejor formación de formadores, Putnam y Borko (2000) sugieren que los profesores sean reconocidos como personas que están aprendiendo activamente y que construyen su propio conocimiento, que los reconozcan como profesionales

que centran su formación en la práctica en el aula y que los traten de la misma manera como se espera que los maestros traten a sus alumnos (Sandoval, 1997; Putnam y Borko, 2000, citados en Martínez, 2010).

Para que exista un desarrollo adecuado del curso básico, debe brindarse mayor atención a la base de todo ello: la capacitación del facilitador; si él no cuenta con las habilidades y herramientas necesarias, difícilmente se logrará cumplir con los objetivos establecidos.

Otro punto importante es pensar en estrategias de evaluación que permitan superar la tendencia a valorar en forma positiva todos los aspectos, como ha sucedido en evaluaciones previas realizadas por las propias instancias de formación, o como ocurrió en este estudio. Los recursos que tienen los departamentos estatales encargados de los procesos de formación deben estar atendiendo permanentemente la propia capacitación o la oferta de cursos, de tal manera que los resultados sean prontos y oportunos.

Aunque las políticas educativas actuales comienzan a abrir el panorama, se vuelve a caer en tres fallas importantes: una mala formación y capacitación de formadores y, por ende, de los maestros a los que estos formadores atienden; la formulación de objetivos que no se lograrían en tiempos tan reducidos; y el uso de instrumentos inadecuados para evaluar los cursos y su aporte a la actualización de los profesores.

Si las autoridades no contemplan tales aspectos, es probable que más adelante se continúe con la misma problemática, pues el maestro no sólo se debe conectar e implicar con el resto de los actores, los actores también deben conectarse al profesor.

Referencias

Alcalá, E. y Barragán, M. (2006). *PRONAP10. Aguascalientes. Actualización de maestros: 10 años de experiencia*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública/Instituto de Educación de Aguascalientes/Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas. *Perfiles Educativos*, *23*(093), 59-86. Recuperado el 23 de noviembre de 2010, de: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209305.pdf.

Cruz, O. P. (2003). La formación del profesorado de educación básica. El análisis pendiente después del discurso modernizador de los años noventa. *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educa*tiva. México (CD).

Domínguez, A. y Barrera, M. (2009). Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* México (CD).

Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *12*(032), 7-36. Recuperado el 17 de abril 2010, de: www.redalyc.uaemex.mx.

Encinas, A. (2005). Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* México (CD).

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona, España: Octaedro.

Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) (2008). Cifras de la educación básica 2008-2009. Consultado el 15 de octubre de 2009, en: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_informacion/cifras/cifrasfin08-09.pdf.

López, A., Rodríguez, D. y Bonilla, M. X. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *9*(22), 699-719. Recuperado el 30 de abril de 2010, de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002208.

Lozano, J. I. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. D.F., México: Plaza y Valdés.

Martínez, D. (2010*). Conflictos y negociaciones en los cursos de actualización docente* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. D.F., México.

Montero y cols. (2011). *El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente*. En preparación.

Porta, M. I. (2008). Valoraciones y opiniones de los tutores de prácticas escolares si la formación recibida en la universidad es la adecuada para el ejercicio

profesional como maestro. *Actas del I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación*, 16-18 de abril. Facultade de Ciencias da Educación (Campus Sur). Universidade de Santiago de Compostela (CD).

Ríos, D. (2006). *Sistematización de una experiencia de actualización docente*. Zacatecas, México: UPN.

Romero, G., Lagunes, C., Cano. A., Gisela, A. y Campos, E. (julio-diciembre de 2007). Aproximación al desarrollo de un curso de actualización referente al trabajo colaborativo. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*. Recuperado el 18 de abril de 2010, en: www.uv.mx/cpue/num5/práctica/romero_trabajo_colaborativo.html.

Sandoval, E. (1997). Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 88-119). México: Fondo de Cultura Económica.

Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *12*(032), 305-335. COMIE. D.F., México. Recuperado el 15 de abril de 2010, en: www.redalyc.uaemex.mx.

Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Reforma Integral de Educación Básica. D.F., México: Secretaría de Educación Pública*.

Vite, M. (2001). *La actualización docente en la vida cotidiana de la zona escolar SC* (Tesis de maestría). Pachuca, UPN.

Yurén, T. & Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 631-652.

Estrategias de enseñanza de los profesores de inglés para la aplicación del enfoque educativo por competencias en las aulas de educación media superior en Aguascalientes

Eduardo Zermeño Pérez

Resumen

En los últimos años se ha observado un creciente interés de incluir la enseñanza del inglés en la mayoría de los currículos del sistema educativo mexicano; sin embargo, existe poca información sobre los docentes con los que se cuenta para hacer frente a la demanda que esto representa y menos aún sobre su formación, actualización y las principales estrategias de enseñanza que emplean para ayudar a que los alumnos logren los objetivos educativos considerados para cada nivel educativo.

El trabajo que aquí se presenta trata de un estudio de casos con un acercamiento descriptivo, transversal y cuantitativo. Tiene el propósito de indagar sobre la preparación y estrategias de enseñanza que emplean los docentes de inglés de educación media superior en el estado de Aguascalientes, especialmente en un momento en el que el enfoque educativo por competencias ha sido adoptado formalmente en todos los niveles educativos.

Sin embargo, para el propósito de este trabajo nos enfocaremos en reportar algunos de los principales hallazgos encontrados al analizar la preparación con la que cuentan los docentes de inglés de un subsistema de educación media superior del estado de Aguascalientes, como el hecho de que, en general, cuentan sólo con el grado de licenciatura, estudios orientados a la enseñanza del inglés o documentos de certificación que los acreditan como profesores de este idioma. No obstante, se observan diferencias entre docentes con preparación específica en la enseñanza del idioma inglés y el uso que ellos hacen de diferentes actividades en el aula que promueven la lectoescritura y la utilización de recursos como pizarrón y libro de texto.

Problema de estudio

De acuerdo con el INEE (2015), a inicios de 2012 las autoridades mexicanas definieron la educación media superior como un nivel educativo obligatorio que se estima deberá alcanzar su universalidad en el año 2021, por lo que las autoridades educativas deben redoblar esfuerzos para alcanzar dicho propósito.

Aunado a lo anterior, en el discurso oficial se le ha dado una importancia primordial al aprendizaje del inglés y a la calidad educativa que debe ser una característica de la educación impartida en nuestro país. No obstante, diversas investigaciones que se han realizado sobre la situación de la enseñanza de este idioma demuestran que no existen las condiciones propicias para lograr que los objetivos planeados en el discurso político puedan hacerse realidad en un futuro cercano. Prueba de esta situación ha sido ofrecida en el informe "Sorry", elaborado por la organización Mexicanos Primero, en el que Donoghue (2015) menciona que 97% de los alumnos de educación básica no alcanza el dominio previsto por el plan de estudios vigente, que corresponde al nivel B1 del marco de referencia europeo, conclusión a la que se llegó a partir de datos que se obtuvieron como resultado de un estudio que se aplicó a una muestra de alumnos que se encontraban en su primer semestre de educación media superior en México.

Además, en el mismo informe se observa que de los alumnos encuestados, 80% no tiene siquiera un dominio registrable de la lengua, es decir, no llegan cuando menos a un nivel A0, que sería menos del mínimo contemplado por el marco común europeo. 10% de estos alumnos sólo alcanza el nivel A1, que es lo previsto para alumnos de cuarto grado de primaria, y sólo 5%

alcanzó un nivel de dominio A2, que es el esperable para alumnos de primero de secundaria.

Más preocupante aún es que no sólo los alumnos han demostrado una falta de dominio en el idioma, sino que los resultados de los propios maestros de secundaria a los que se les aplicó el mismo instrumento de evaluación del idioma, muestran que menos de la mitad de los mismos alcanzan el nivel B1, al que se supone que ayudarán a llegar a sus alumnos, ya que 12% cuenta con un nivel A2, 25% cuenta con el nivel A1 y 14% se quedó en el nivel A0, es decir, sin ningún elemento identificable de nivel de dominio del idioma. Por lo tanto, se puede decir que las condiciones no están dadas para que los alumnos alcancen los niveles de dominio que pretende el programa de estudios de bachillerato vigente en nuestro país, y los resultados que obtienen los alumnos son muestra de las condiciones de enseñanza que imperan en el sistema educativo.

Como reflejo de la falta de condiciones para el aprendizaje del idioma inglés en el sistema educativo, en estudios internacionales México también ha obtenido promedios bajos con respecto al dominio del inglés, como lo dio a conocer el grupo Education First a través del Índice de Nivel de Inglés o EPI, por sus siglas en inglés, en el cual se observa, según Donoghue (2015), que México ocupa el lugar 39 de los 63 países que participan en el estudio, con una calificación de 49.83, lo que nos posiciona en un nivel "bajo" de nivel de inglés y, además, en este índice se menciona que nuestro dominio del idioma no ha mejorado en los últimos 7 años. A pesar de que nos encontramos dentro de la región de Latinoamérica que ha registrado una mejora de 2.16 puntos desde 2007, México se encuentra entre los países de esta región que no está mejorando en el dominio del idioma y, por el contrario, presenta un "ligero decremento" de 1.65 puntos de calificación con respecto a sus cifras de 2007.

A pesar de que los datos presentados en diversos informes como los que se mencionan en los párrafos previos nos presentan un panorama poco favorable para la enseñanza del inglés en nuestro país, hace falta un mayor número de estudios para conocer con mayor certeza las condiciones y la evolución que en el presente y en los próximos años tendrá la infraestructura y la planta docente del país, de manera que pueda dilucidarse si será posible cubrir las expectativas que se han creado en torno a la universalidad de la educación en el nivel de bachillerato.

Conscientes de la importancia que tiene en la actualidad conocer la situación docente en el nivel medio superior, se propuso este trabajo de inves-

tigación que tenía como uno de sus principales propósitos dar cuenta de la capacitación y preparación con que cuentan los maestros de inglés en EMS en el subsistema de la DGETI del estado de Aguascalientes. Cabe mencionar que durante el mismo periodo en el que se realizó este trabajo de investigación (2013-2015), el INEE puso en marcha un proyecto de investigación que culminó con el informe titulado "Los docentes en México", en el que se reporta información detallada sobre la situación docente de diversos niveles educativos y que se resume en cinco puntos principales, que son en síntesis los siguientes:

- Dar cuenta de la evolución de la planta docente desde el establecimiento de la SEP en 1921.
- Precisar algunas características de los docentes, como el tipo de servicio en el que se desempeñan, su escolaridad y antigüedad.
- Describir las condiciones laborales de los docentes, tanto en términos salariales como de prestaciones; sus posibilidades de promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio público educativo.
- Caracterizar la oferta de formación inicial y continua de los docentes de educación obligatoria.
- Ofrecer un panorama de los mecanismos de ingreso a la profesión docente y sus resultados (INEE, 2015).

Sirva la referencia al trabajo realizado por el INEE (2015) para dar cuenta, por tanto, de lo preponderante que resulta conocer las condiciones de la planta docente en la actualidad y, además, dar seguimiento a este tema para responder a las necesidades educativas del país.

Este trabajo, por ende, aunque mucho más delimitado en cuanto a la población a la que está dirigido, aporta información valiosa que da cuenta de las características de los docentes de inglés en educación media superior del subsistema DGETI con datos obtenidos en el periodo 2013-2015, y que para propósitos de este capítulo será complementada contrastándola con datos reportados en el informe presentado por el INEE.

Objetivo

El principal objetivo de este trabajo es conocer la formación académica con la que cuentan los maestros de inglés, de tal manera que se logre, de cierta forma, discernir si los maestros de la materia cuentan con los conocimientos y certificaciones necesarias para la enseñanza del inglés en el nivel de educación media superior.

Fundamentación

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el estado del conocimiento en México, presentado por Ramírez-Romero (2009), indica que las investigaciones son aún pocas. Sin embargo, también se aprecia que el campo está experimentando un crecimiento importante en las últimas décadas en el número de investigaciones en la materia. De acuerdo con el autor, las principales características de los trabajos son:

1. La mayoría de los trabajos de investigación son tesis, especialmente de licenciatura, con 69% de los trabajos encontrados.
2. El principal idioma investigado es el inglés, con 88%.
3. Los temas de investigación son variados y no hay ninguno que resalte como particularmente importante, aunque la mayoría hacen estudios sobre las aulas, incorporando estudios sobre la formación docente (16%), la metodología de enseñanza (9%), escritura (9%), aprendizaje (9%), evaluación (8%), tecnología educativa (6%), competencia comunicativa (5%), lengua y cultura (4%), representaciones y percepciones (4%), autonomía y centros de aprendizaje (3%), estrategias léxicas (1%), currículo (1%) y otros temas (25%).
4. Los objetivos de las investigaciones son mayoritariamente descriptivos (39%), seguidos por diversos tipos de propuestas de intervención (26%).
5. La mayoría de los trabajos (89%) cuenta con marcos conceptuales con diverso grado de rigurosidad.
6. Las metodologías de investigación son más o menos equitativas entre acercamientos cuantitativos y cualitativos, ya que 45% de los

trabajos son de corte cualitativo, 40% de corte cuantitativo, 10% de tipo mixto y sólo 5% utiliza enfoques que no parecen claramente explicitados.

7. Los sujetos mayormente estudiados son los estudiantes (70%), seguidos por los profesores (25%).
8. La mayoría de los trabajos emplean muestras pequeñas.
9. El nivel más estudiado es el superior (76%), seguido del bachillerato (7%), la secundaria (6%), la primaria (3%), el kínder (1%) y otros (6%).

La formación docente, en general, también ha sido un tema de interés para diversos investigadores, quienes denotan un interés por indagar si aunado a las reformas que se han propuesto para el sistema educativo, también existe la suficiente capacitación para que el profesorado pueda comprender y aplicar los fundamentos del enfoque de enseñanza adoptado por el sistema educativo nacional. Entre estas investigaciones encontramos la de Moreno (2009), quien afirma que:

> […] el docente universitario se ve en la encrucijada de tener que desarrollar un currículum por competencias, sin apenas haber recibido una habilitación ex profeso para encarar las nuevas exigencias. A lo sumo, la oferta de formación que desde la institución se le propone consiste en una serie de cursos y talleres, impartidos por un personal muchas veces improvisado e incompetente para conseguir que el profesorado adquiera ciertas competencias previstas. Así, tenemos que: "Los cursos no son impartidos por maestros que estén llevando diplomados y maestrías en docencia sino por los mismos alumnos" […] (UACJ, 2007: 66, en Moreno, 2009).

Estas conclusiones son afirmadas, por supuesto, en relación a la capacitación por competencias en el sistema educativo en general. Pero también las investigaciones realizadas específicamente en la enseñanza del inglés llegan a conclusiones similares; tenemos, por ejemplo, los resultados de la investigación realizada por Fierro-López *et al.* (2014). Estas investigadoras llegan a la conclusión de que en lo que se refiere a la capacitación de los docentes de inglés, sobresale la falta de preparación con que cuentan para la enseñanza de lenguas, ya que predominan los profesores que desempeñan su labor basada

en la experiencia de su práctica docente, y pocos con cursos de formación continua y diplomados.

En general, podemos afirmar que los estudios sobre las prácticas de enseñanza y la capacitación de los docentes de inglés ha venido incrementando paulatinamente el interés de los investigadores, especialmente por las nuevas reformas de las que ha sido sujeto en los últimos años el sistema educativo mexicano. No obstante, en lo que se refiere específicamente al bachillerato, existen actualmente pocas investigaciones que den cuenta de la capacitación con la que cuentan los docentes, como afirma Coiffier-López (2013), quien encontró que son escasas las aportaciones que analizan las características sociodemográficas, de formación y condiciones laborales del docente de bachillerato. Menos aún es la información con que se cuenta específicamente en el rubro de la enseñanza del inglés en este nivel educativo.

Por todo ello, este estudio tiene la intención de sumarse a los esfuerzos por conocer algunas características de las condiciones de enseñanza que se observan en este nivel educativo, que sin duda ha despertado y seguirá incrementando el interés de los investigadores de la educación, debido a las reformas a las que ha estado sujeto el bachillerato en los últimos años. En primer lugar, la Reforma Integral de Educación Media Superior del 2008 que tiene como objetivo primordial el establecimiento de un Marco Curricular Común para orientar la enseñanza en este nivel educativo y, en segundo lugar, la reforma del 2012 al artículo 3º constitucional, que tuvo como principal objetivo el de garantizar la obligatoriedad de la educación media superior en México.

Debido a que los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo, su desempeño laboral y su calidad como profesionistas en la docencia están determinados en gran medida por los procesos de formación que han llevado como preparación para su práctica pedagógica. De acuerdo con Cols (s/f), los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza, ya que requiere: 1) manejo del contenido, 2) estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, 3) imaginación para sortear obstáculos y restricciones, 4) arte para suscitar intereses y plantear desafíos, 5) capacidad de diálogo y comprensión con el otro, 6) habilidad para la coordinación y la gestión, y 7) una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, entre otros. El docente debe disponer, entonces, de una variedad de saberes y competencias que le permitan actuar adecuadamente en diferentes circunstancias.

A pesar de que Murillo (2006, en Robalino y Körner, 2006) afirma que el desempeño docente depende de múltiples factores, en la actualidad hay consenso en que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. Debido a esto, en muchos países las reformas impulsadas en sus correspondientes sistemas educativos han colocado como uno de sus principales temas de interés el de la formación inicial y permanente de los docentes.

Formación inicial

La formación inicial docente se refiere a la primera parte del proceso de formación que deben tener los profesores. Esta primera etapa de su preparación debe ayudar a crear en los futuros docentes su identidad profesional, dotarlos de aquellas características que les sean necesarias para definir su perfil como profesionales de la educación.

De acuerdo con Márquez y Tójar (2008, en Márquez, 2009), el docente necesita contar con una serie de conocimientos de psicología, pedagogía y didáctica, además de la adquisición de habilidades sociales que le permitan saber cómo son y cómo conocen a aquellos que van a ser sus alumnos y cuáles son sus características. La importancia de estos conocimientos se puede traducir en una mejora de su calidad como docentes y una mayor comprensión sobre las características del aprendizaje de sus alumnos.

No obstante, la formación inicial docente no es la única etapa de formación en la que el docente puede adquirir estos conocimientos necesarios para su labor profesional, ya que el conocimiento que adquiere en su etapa de formación inicial no se puede definir como un conjunto de saberes terminados que le permiten impartir educación de calidad. A propósito de lo anterior, García (2002) señala que el incremento exponencial de los conocimientos hace que de hecho lo que se aprenda en la formación inicial tenga una fecha de caducidad fijada.

Por lo tanto, podemos afirmar que la formación inicial conforma únicamente la base de la preparación docente que luego será complementada con un proceso de formación que le permita desarrollar en la práctica todas aquellas habilidades que adquirió en su formación inicial, a la que se le conoce como formación continua o permanente.

Formación continua o permanente

Este tipo de formación se refiere al conjunto de acciones que se realizan para la mejora de la práctica docente y que se lleva a cabo a lo largo de la práctica profesional. De acuerdo con Duhalde y Cardell (2001, en Moliner, Castellón y Loren, 2009), la podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente.

Otra definición señalada por Lella (1999, en Moliner, Castellón y Loren, 2009) define la formación continua como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico, tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica.

Por su parte, Moliner, Castellón y Loren (2009) señalan que el proceso de formación continua ha de basarse en el trabajo colaborativo, en la indagación y experimentación, en la reflexión crítica sobre la cultura y práctica de la escuela, y estar dirigido hacia las comunidades, más que hacia los maestros de forma individual.

Formación en el enfoque de enseñanza basado en competencias

Además de los dos tipos de formación mencionados anteriormente, el docente en la actualidad requiere también conocimientos en el enfoque de enseñanza que se promueve en el sistema educativo actual, en este caso, hablamos de la formación basada en competencias, que de acuerdo con Pavié (2011), es un tema reciente en el medio educativo, ya que la introducción y el uso del término "competencia" con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo, se comenzó a utilizar desde que se inició el proceso de convergencia, promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea. Bajo el enfoque por competencias, en todo proceso formativo destinado a la formación de profesionales está explícitamente presente la idea del *lifelong learning*, esto es, la necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

Sabemos que la formación en el enfoque basado en competencias no es un tipo de formación en sí mismo, sino que es un tema específico en el que

los maestros pueden ser capacitados a través de la formación inicial o de la formación permanente; sin embargo, debido a que el enfoque de enseñanza por competencias es un tema introducido recientemente de forma obligatoria en el currículo y es un tema central para este trabajo de investigación, se vuelve necesario indagar si el profesor ha adquirido esta formación en alguna de las modalidades de capacitación, lo que no podría ser observable simplemente si cuestionamos al docente en relación a qué tipo de capacitación inicial o permanente ha recibido; en este sentido, necesitamos ser más específicos, ya que la capacitación en competencias de los docentes es un requisito necesario para lograr cambios en las metodologías de enseñanza de lenguas, pues el enfoque basado en los alumnos que propone el enfoque de enseñanza por competencias tiene implicaciones para el educador, como son:

- Se espera del docente que no sólo muestre experiencia y conocimientos en su campo, sino que también muestre competencia en la presentación del contenido y el uso activo de materiales y recursos.
- Se deben tomar en consideración para la enseñanza cuatro grandes dominios para que ésta sea exitosa: claridad, organización, estimulación y la creación de una atmósfera positiva en el aula.
- No existe un método perfecto y universalmente aplicable, así que los maestros deben buscar seleccionar y emplear los procedimientos y tareas más eficientes, de acuerdo con las necesidades individuales de sus alumnos en una especie de eclecticismo bien informado.
- Tres cuestiones son consideradas como responsables de la enseñanza en el aula: *input* comprensible, instrucción formal e interacción en el aula; además, en el caso de las lenguas, se recomienda la exposición al lenguaje tanto dentro como fuera del aula (Madrid y McLaren, 2004).

En este apartado, se hace referencia a los tres tipos de capacitación: formación inicial, formación continua y formación en el enfoque por competencias, a pesar de que la formación por competencias puede tener lugar dentro de cualquiera de las dos primeras, o inclusive en ambas, por ser un tema específico y no una forma de capacitación amplia.

La distinción se emplea para enfatizar que en el contexto actual sería necesario que el docente cuente con esta capacitación para que brinde a sus alumnos educación de calidad y que vaya de acuerdo con las exigencias educa-

tivas actuales, aunque sabemos que formalmente en el contexto mexicano sólo la formación inicial es un requisito indispensable que todos los candidatos a docentes de educación media deben constatar. Esto se puede observar en los requisitos para el ingreso al servicio profesional docente que se observan a continuación.

Requisitos para el ingreso al servicio profesional docente en la EMS de los maestros de la asignatura de inglés

A nivel nacional en México, como lo establece la convocatoria para el concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente en la educación media superior, publicada para el ciclo escolar 2014-2015, los interesados en ocupar plazas vacantes para el desempeño de funciones docentes y técnico-docentes en el nivel de educación media superior, específicamente para la enseñanza del inglés, deben cumplir con los siguientes requisitos de preparación:

Ser egresados de instituciones de nivel superior públicas o particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios. Además, deben ser egresados de alguna de las siguientes carreras:

1. Administración de la hospitalidad
2. Comercio internacional
3. Enseñanza del idioma inglés
4. Idiomas
5. Lengua extranjera
6. Lengua y literatura modernas
7. Letras inglesas
8. Literatura moderna
9. Negocios internacionales
10. Relaciones internacionales
11. Turismo (DGETI, 2014)

Adicionalmente, deben acreditar el dominio disciplinal de la lengua extranjera a través de la presentación de un comprobante de Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), con un nivel 12 o superior, el cual es emitido por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Cabe mencionar que, según la DGETI (2014), cuando el aspirante cuente con título de licenciatura o maestría no afín a las áreas de conocimiento que se mencionan en la lista que se presentó previamente, el nivel de preparación puede ser acreditado con título de grado superior que corresponda a las mismas.

A pesar de que los requisitos actuales para el ingreso al servicio profesional docente resultan bastante acertados en cuanto a la capacitación con la que deben contar los docentes para obtener una plaza en este nivel educativo, no hay que olvidarnos de los maestros que ya se encontraban laborando en este nivel educativo antes de que se aprobara la creación del servicio profesional docente en 2013, por lo que resulta conveniente realizar estudios sobre la capacitación con la que cuentan, a fin de que los tomadores de decisiones puedan poner en marcha mecanismos de capacitación que permitan tanto a los maestros nuevos como a los que ya existen avanzar hacia el mismo objetivo de calidad en lo que se refiere a la enseñanza del inglés.

Metodología

El tipo de investigación que se realizó para abordar el tema de estudio mencionado es estudio de casos con un acercamiento descriptivo, debido a que se pretende una observación de la enseñanza del inglés mediante la comparación entre las variables a observar sin propósito de realizar manipulaciones de las mismas. Es un estudio transversal, debido a que se recolectó la información en un único momento determinado, y de corte cuantitativo, puesto que la naturaleza de los datos obtenidos permite un tratamiento estadístico.

La recolección de la información se realizó a través de un cuestionario semi-estructurado y considerando el total de los docentes adscritos a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) del estado de Aguascalientes.

Los participantes en este estudio fueron profesores de inglés del nivel de educación media superior que dan clases en los bachilleratos tecnológicos incorporados a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) del estado de Aguascalientes. En total, durante la recolección de datos, sólo fue posible recuperar información de 37 de los 41 maestros que se encontraban impartiendo clases de inglés durante el semestre julio-diciembre

de 2014, debido a la disponibilidad de los docentes para responder y entregar los instrumentos completados.

La DGETI, de acuerdo con el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) (2011), es una modalidad educativa que se centra en formar personas con cultura tecnológica e industrial, así como de servicios y cuenta en el estado de Aguascalientes, con cinco planteles y cuatro extensiones de planteles, las cuales se encuentran ubicadas en la capital del estado. En estas instituciones, la duración de estudios es de seis semestres y se trata de una modalidad de estudios bivalente, ya que los egresados, a la vez que estudian el bachillerato y reciben su título correspondiente para poder continuar sus estudios en cualquier universidad, también cursan materias correspondientes a una carrera de tipo medio superior técnica, de la cual adquieren una cédula profesional que queda registrada ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública. Esta cédula profesional sugiere un vínculo estrecho entre la formación que reciben los alumnos y el mercado laboral.

Análisis de la información

El instrumento fue aplicado de forma censal a los docentes de la DGETI en el ciclo escolar julio-diciembre de 2014. Con base en la información recabada se obtuvieron los siguientes datos:

Edad. De acuerdo con los datos presentados por el INEE (2015), las escuelas federales de este nivel educativo se distinguen por la alta proporción (56.4%) de profesores mayores de 45 años. Información similar es la obtenida en nuestra investigación, en la que a pesar de que sólo proporcionaron este dato 33 de los 37 maestros encuestados, se obtuvo una edad promedio de 41 años.

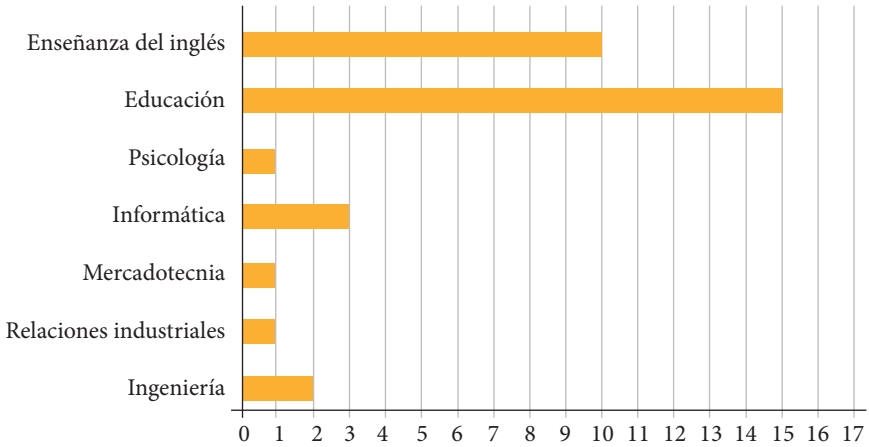
Sexo. Según los datos obtenidos en nuestra investigación, existía una mayor proporción de mujeres impartiendo clases de inglés en el momento de la recolección de información, ya que 25 de los que respondieron (68%) son mujeres y 12 son hombres (38%). Por su parte, el INEE (2015) reportó en el país una presencia mayoritaria de varones en planteles federales, estatales y autónomos.

Formación académica. En los datos obtenidos en nuestro trabajo de investigación, se observó que todos los docentes que participaron cuentan con estudios mínimos de licenciatura. Por su parte, el INEE (2015) reportó que a

nivel nacional en los subsistemas federales, sólo 65.68% de los maestros cuenta con estudios de licenciatura.

Por lo que respecta al área de formación, una variable adicional que se incluyó en nuestro estudio, se observó que las áreas de especialidad de los docentes es variada, ya que únicamente diez de los profesores cuentan con una licenciatura especializada en la enseñanza del idioma inglés, 15 cuentan con estudios relacionados con el área de educación y 9 de los docentes tienen estudios relacionados con otras áreas de especialidad como la informática, relaciones industriales, ingeniería, mercadotecnia, psicología, entre otros, como se puede apreciar en la Gráfica 1.

Gráfica. 1 Porcentajes de maestros en sus distintas áreas de formación



Cabe mencionar que la información que los docentes proporcionaron en esta pregunta contrasta con los requisitos establecidos por el servicio profesional docente, ya que los maestros con estudios de mercadotecnia, relaciones industriales, ingenierías e impuestos no serían elegibles para ser maestros de inglés, aunque los requisitos establecidos por el servicio profesional docente son relativamente recientes y no se sabe aún qué tan estrictos serán los subsistemas de EMS en el momento de la elección de los candidatos en torno al área de formación. Sin embargo, de acuerdo a la información teórica y los datos encontrados, existen estas discrepancias que probablemente tengan relación con el año de ingreso al servicio profesional docente.

También es importante resaltar que 16 de los maestros, a pesar de no contar con formación específica para la enseñanza del inglés, sí cuentan con estudios de maestría y tres más incluso tienen estudios de doctorado, lo que implica que hasta cierto punto deberían tener un grado de competencia aceptable en el inglés. Si contemplamos a estos maestros como maestros capacitados para impartir inglés, entonces diríamos que 29 de los 37 docentes, es decir, 78%, están capacitados para impartir clases de inglés en EMS, sin considerar aún a los maestros que han corroborado su dominio del idioma a través de un examen de nivelación.

La información obtenida mediante estos reactivos indicó que la mayoría de los docentes de este subsistema sí cumple con los requisitos del servicio profesional docente, a pesar de que estos requisitos fueron establecidos recientemente. Desafortunadamente no todos los maestros fueron capaces de recordar su nivel de dominio del inglés o no lo han comprobado a través de un examen de nivel de dominio del idioma, por lo que no podemos asegurar si los docentes cuentan o no con la suficiente habilidad en el uso del idioma inglés.

Experiencia profesional, formación y capacitación para la docencia del inglés. Con respecto a la experiencia profesional como docente de inglés, en los datos obtenidos en nuestro estudio, el promedio de años impartiendo clases es de 9.6, aunque el rango es amplio, pues va desde 1 hasta 31 años, y la desviación estándar es de 7.8, ya que 19 de ellos tienen menos de 7 y sólo 9 tienen más de 15 años como profesores de inglés. Este mismo dato fue reportado por el INEE (2015) como una variable que puede determinar la cantidad de profesores novatos, los de experiencia media y los que están en edad de retirarse. En su reporte, el INEE informó que en este nivel educativo es donde se encuentran docentes con las menores antigüedades, con una distribución casi uniforme en el caso de los planteles federales en los que la antigüedad es de 5 años, lo que probablemente se debe a la obligatoriedad de este nivel educativo que se determinó en el ciclo escolar 2012-2013.

Acreditación para la enseñanza del inglés. En el caso particular de nuestra investigación, se encontró que 27 de los maestros (73%) cuentan con un documento que los acredita como docentes del inglés, y sólo 10 (27%) no cuentan con dicha acreditación. Entre los maestros que cuentan con acreditación para impartir la materia de inglés, 16 la han adquirido a través de un título profesional para la enseñanza del idioma, todos ellos adquiridos a través de universidades, y los otros 11 maestros la han adquirido a través de cursos y

capacitaciones en diferentes instituciones que, de acuerdo a los datos proporcionados, se distribuyen: cinco en universidades privadas, tres en la normal superior y tres más en institutos de enseñanza del inglés como "Harmon Hall" y el "Instituto de Lenguas Internacionales". Cabe mencionar en este apartado que las instituciones como Harmon Hall y el Instituto de lenguas no pueden ser consideradas instancias que acrediten a un maestro para la enseñanza del idioma.

Nivel de dominio del idioma. Para nuestra investigación era también de vital importancia conocer además del nivel de formación, la habilidad de los maestros para comunicarse en el idioma, por lo que se cuestionó en la investigación si cuentan con algún tipo de acreditación sobre el dominio del idioma, y se encontró que 27 de los profesores han aplicado un examen de dominio del idioma, por lo que cuentan con un documento que certifica su nivel; los otros 10 mencionan que no han tomado un examen de este tipo. Por otra parte, de este porcentaje de maestros que sí han tomado un examen de nivel de inglés, 22 de ellos recuerdan el nivel de inglés que obtuvieron y reportaron sus resultados en el examen, que se ordenan como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 1. Niveles de dominio del idioma inglés, de acuerdo con sus resultados en los distintos certificados

Nivel de dominio	No. de maestros	Mujeres	Hombres
C1	8	6	2
B2	9	5	4
B1	3	2	1
A2	2	1	1
Total	22	14	8

Como se aprecia en la Tabla 1, de los 22 maestros que mencionaron haber realizado un examen que midiera su nivel de idioma, 17 obtuvieron resultados en su nivel de dominio del inglés superiores al nivel de dominio B1, que es el nivel que de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional para Bachilleratos Tecnológicos, los alumnos deben alcanzar al terminar sus estudios, y como se puede apreciar también, 9 de los profesores tienen un nivel

de dominio que se encuentra en el nivel inmediato superior, que es el B2, y 8 más tienen un nivel que se encuentra dos niveles por encima del nivel que los alumnos deben lograr. No obstante, llama la atención que tres de los profesores sólo lograron el nivel B1 y dos docentes más tienen un nivel que está por debajo del nivel que los alumnos deben alcanzar al concluir sus estudios en este nivel.

Cursos de capacitación y/o actualización para la enseñanza del idioma. 9 de los maestros mencionaron que no han tomado cursos de capacitación y actualización, mientras que 28 reportaron que sí han tomado cursos de esta naturaleza, como por ejemplo cursos sobre el uso de tecnologías para la enseñanza del idioma, planeación de los aprendizajes, estrategias de lectura o de comprensión para los alumnos, creación de materiales didácticos, entre otros.

Discusión

La información obtenida a través del cuestionario aplicado a los docentes del sistema DGETI en Aguascalientes brinda información relevante sobre la preparación con la que cuentan para impartir clases de inglés en las aulas en donde se desempeñan.

Los datos obtenidos en cuanto a las características de la población docente son muy similares a los que obtuvo el INEE basado en datos del INEGI, como por ejemplo la edad promedio, los años de experiencia de los docentes y la escolaridad mínima de los docentes. También se encontraron algunas discrepancias con respecto a los requisitos establecidos por el servicio profesional docente en lo que se refiere a las carreras de las que deben ser egresados los maestros para impartir clases de inglés.

Sin embargo, recordemos, como se mencionó en párrafos anteriores, que los requisitos establecidos por el SPD son recientes, por lo que es muy probable que todos los casos de maestros que están enseñando inglés en el aula y cuentan con una licenciatura ajena a las áreas de especialidad señaladas como requisito de ingreso para impartir la materia, sean maestros que ya estaban dando clases de inglés antes de que se estableciera este requisito.

Este dato constituye un área de oportunidad para que las autoridades educativas tomen las medidas necesarias de capacitación que permitan aumentar la calidad de la educación en la materia. Otro punto importante a considerar en este mismo tema de capacitación es el nivel de dominio de inglés

por los maestros. Recordemos que de acuerdo a los objetivos establecidos en el sistema educativo para este nivel, los alumnos deben alcanzar un nivel B1 de dominio del idioma al egresar del bachillerato. Por lo tanto, los maestros que imparten clases en EMS deberían contar con al menos el nivel B2 de dominio del idioma para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos. Aunque encontramos que tres de los maestros sólo cuentan con el nivel B1, y 2 más ni siquiera han alcanzado este nivel.

Durante nuestra investigación no se solicitó a los docentes un comprobante oficial sobre el nivel de idioma para corroborar la información que reportaron, sino que los maestros reportaron la información de memoria. Aunque también se consideró esta situación y se prestó el cuestionario para llevarlo a casa y que tuvieran más tiempo de hacer memoria o de buscar los datos que les solicitamos. Esta situación, hasta cierto punto, nos da indicios de que los maestros contestaron con honestidad la encuesta y también nos indica que existe una necesidad real de solicitar la aplicación de exámenes que midan el nivel de dominio real de los maestros, así como brindar la capacitación necesaria a todos aquellos maestros que necesiten mejorar su nivel de inglés.

Continuando con el tema de la capacitación, nuestro estudio indicó que la mayor parte de los docentes (76%) ha tomado cursos de capacitación y actualización docente en distintos temas, pero también el otro 24% de los maestros indica que no ha tomado cursos de este tipo. Los números no parecen alarmantes, puesto que un alto porcentaje de docentes ha tomado cursos de capacitación. El problema resultaría si existieran varios casos en los que los maestros no contaran con el nivel de inglés necesario y tampoco hubieran tomado cursos de capacitación o actualización docente, lo que representa un panorama poco favorable para que se alcancen los objetivos de enseñanza del idioma en las aulas.

Por último, observamos en los datos obtenidos que algunos de los maestros que cuentan con capacitación para la enseñanza del inglés mencionaron que dicha acreditación la han adquirido a través de instancias como academias privadas de enseñanza de inglés, lo que propiamente no los capacita para la enseñanza; es posible que aprendan por experiencia algunas técnicas para dicho propósito, pero sin lugar a duda necesitarán adquirir otras habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente.

Conclusiones

En el contexto mexicano actual en el que se han realizado diversas reformas en materia de educación, especialmente en el caso de la obligatoriedad de la educación media superior, es imprescindible conocer las dimensiones de la infraestructura y de la planta docente con la que se cuenta para hacer frente a las necesidades educativas que han surgido y que seguirán surgiendo para alcanzar el objetivo planteado por el gobierno mexicano para el ciclo escolar 2021-2022.

A pesar de que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), así como otros organismos, han realizado grandes esfuerzos para proporcionar información relevante sobre los maestros, escuelas y el personal en general en los distintos niveles educativos para ayudar a los tomadores de decisiones a dirigir el rumbo del país en materia de educación, es importante reconocer la importancia de realizar investigaciones muy específicas y detalladas para dar cuenta del nivel de especialización de los docentes para impartir las materias que les son asignadas. Este trabajo de investigación, aunque a una escala pequeña, aporta información relevante sobre la preparación de los docentes, específicamente para la impartición de inglés en las aulas de educación media superior en Aguascalientes.

En cuanto a las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación, consideramos que los cuestionarios que se utilizaron proporcionaron información muy valiosa de manera eficiente, puesto que permitieron una aplicación muy rápida en las instituciones, afectando lo mínimo posible el trabajo del docente y de los alumnos en el aula.

Los instrumentos de obtención de información que se utilizaron en el marco de este trabajo ofrecen una amplia cantidad de información para determinar el nivel de especialización para la enseñanza del idioma inglés con que cuentan los docentes, para tomar decisiones en cuanto a estrategias de acción que se podrían tomar para certificar a los maestros que aún no cuentan con certificación específica para la enseñanza del idioma, o para proporcionar programas de capacitación para elevar la calidad de la enseñanza del inglés, ya que a pesar de que todos los docentes que se encontraron en el aula cuentan con estudios mínimos de licenciatura, también se encontraron casos extremos de preparación en los que existen docentes con niveles de conocimientos de inglés por debajo del requerido, pero que, sin embargo, muestran disposición para capacitarse y mejorar sus habilidades de enseñanza.

Referencias

Coiffier-López, F. (2013). La profesionalización de la planta docente en el bachillerato: un estudio de sus características socioeconómicas, condiciones laborales y formación del docente. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cols, E. (s/f). La formación docente inicial como trayectoria. Recuperado el 10 de febrero de 2014, de: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcedoc.infd.edu.ar%2Fupload%2FCols_Laformacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc&ei=Y8pyVeyOKoKCsAXh44HACQ&usg=AFQjCNGXC5p4o6_7_9cTJkDuPLCkL2WADw&sig2=vTCljOqxsFqNW8IZulIVFQ&bvm=bv.95039771,d.b2w.

DGETI (2014). Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en la Educación Media Superior. SEP.

Donoghue, J. (Coord.) (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México. Estudio de sus características socioeconómicas, condiciones laborales y formación del docente* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Fierro-López, L. E., Martínez-Lobatos, L. y Cordero-Arroyo, G. (2014). La formación del profesorado de inglés en escuelas primarias públicas. *Revista Electrónica Educa Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional*. Consultado el 28 de enero de 2015, en: http://www.educa.upn.mx/convidados/num-16/272-la-formacion-del-profesor-de-ingles-en-las-escuelas-primarias-publicas.

García, C. M. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar*, *30*, 27-56.

IEA (2011). Oferta educativa estatal de educación media en Aguascalientes. Dirección de planeación y evaluación. Directorio 2010-2011.

INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.

Madrid, D. y McLaren, N. (2004). *TEFL in primary education*. España: Universidad de Granada.

Márquez, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.

Moliner, L., Castellón, C. y Loren, C. (2009). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.* Recuperado el 12 de marzo de 2014, de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf.

Moreno, T. (2009). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, *39*(154). Consultado el 01 de febrero de 2015, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.

Ramírez-Romero, J. L. (2009). Estado del conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51). Recuperado el 15 de abril de 2014, de: http://www.rieoei.org/deloslectores/3192Romero.pdf.

Presencia y uso de recursos virtuales entre los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Jesús Salvador Rodríguez Cristerna

Resumen

La presente investigación exploró el uso, por parte de los docentes presenciales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), del correo electrónico, plataformas educativas, redes sociales virtuales y repositorios digitales en acciones educativas digitales. Para agrupar las herramientas digitales empleamos el concepto de *recursos virtuales*, o sea, los instrumentos informáticos basados en internet que hacen posible la participación entre personas, dispositivos y contenidos de manera simultánea o alternada. El estudio fue cuantitativo y la recolección de datos mediante encuesta. Se envió a la población docente (N=1,693) un cuestionario electrónico, con una tasa de respuesta de 18.4% (n=312) y un total de casos válidos de n=281. El ejercicio de análisis consistió en comparar las formas de utilización de los

recursos virtuales, cuya medición giró en torno a una matriz de diez acciones digitales que el docente puede realizar con los alumnos.

El recurso virtual más usado fue el correo electrónico, seguido de la plataforma institucional Aula Virtual, luego Facebook y otros repositorios digitales como Moodle alterno y Twitter. El orden de las acciones docentes digitales, de mayor a menor intensidad, consistió en compartir materiales, recibir trabajos, coordinar actividades, ofrecer contenidos, repasar temas, informar faltas, dar asesoría académica, retroalimentación, orientación personal y evaluar el uso estudiantil del recurso. Los resultados muestran la complejidad del fenómeno de la integración de recursos virtuales a prácticas docentes presenciales. Sin pretender generalizar, la indagación aporta datos relevantes para el emprendimiento de estudios sobre algún recurso virtual en particular.

Problema estudiado

El presente estudio es una descripción del uso que hacen los docentes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes de los recursos virtuales. Consideramos pertinente abordar este tema particular por las condiciones de contexto, es decir, una ciudad con bajo grado de rezago social, una universidad que ha invertido en equipamiento de información y comunicación, además de un cuerpo docente que tiene dentro de sus líneas de actualización la aplicación de las tecnologías al ámbito académico. Lo anterior, al estar presente en la vida universitaria, extiende el espacio de interacción maestros-alumnos-conocimiento más allá de los límites que impone el tiempo destinado a las clases y del espacio comprendido en el aula física. Realizamos un análisis paralelo de los recursos virtuales detectados en la universidad durante la fase de planteamiento del problema, salvando las diferencias funcionales de cada herramienta digital mediante el estudio, como ya dijimos, de diez acciones específicas que el maestro universitario puede realizar con sus alumnos de manera no presencial.

Objetivos

Los objetivos del estudio fueron los siguientes: a) identificar los diversos recursos virtuales usados en la práctica docente de la UAA; b) describir la fre-

cuencia y el acceso de dichos usos en la UAA; c) caracterizar la finalidad de uso de los recursos virtuales en la práctica docente.

Fundamentación

Tecnologías de la Información y Comunicación

Actualmente el concepto de TIC (Cobo, 2009) abarca un extenso campo tecnológico comprendido por ordenadores, redes informáticas, internet, sitios web, servicios de almacenamiento, servicios de comunicación, plataformas institucionales, realidad virtual, radiocomunicación, telecomunicación, programación informática, paquetería especializada, periféricos digitales, microelectrónica, radiomóvil celular, televisión, radio, teléfonos y satélites, entre otros. La integración de las TIC en las actividades del hombre ha provocado un cambio progresivo y constante en la organización humana, gracias a las características innovadoras que aquéllas aportan (Negroponte, 1995).

La educación no ha sido ajena a este proceso global (Castells, 2000). A lo largo de las últimas décadas, la tecnología ha provocado la modificación de algunos elementos usados en la enseñanza, tales como el soporte textual, aplicaciones multimedia y el medio de almacenamiento de información. Además, los dispositivos y herramientas digitales han incidido en la reconfiguración del triángulo interactivo de la educación, conformado por maestro, estudiantes y contenido (Coll, Mauri & Onrubia, 2008).

Es importante explorar el fenómeno de la integración educativa de estas nuevas herramientas, tanto institucionales como de acceso público. Esta investigación utiliza el término *recursos virtuales* para considerar a los instrumentos informáticos que se basan en la red y en las telecomunicaciones para hacer posible la participación entre personas, dispositivos y contenidos de manera simultánea o alternada; dicho término agrupa a las plataformas educativas, redes sociales, correo electrónico, repositorios y otros artefactos digitales. Medimos el uso de los recursos virtuales mediante una escala de frecuencia de cinco puntos: Nunca (0), Rara vez (1), Algunas veces (2), Muchas veces (3), Siempre (4). De esta forma, fue factible cuantificar las acciones docentes establecidas para realizar comparaciones directas entre las puntuaciones de todos los recursos.

Delimitación del estudio

Esta investigación se ubicó en el tipo educativo superior, específicamente en licenciatura y posgrado. Se eligieron esos campos por ser los niveles donde alumnos y maestros involucran en mayor medida su capital tecnológico (Casillas, Ramírez-Martinell & Ortiz, 2014), tanto en forma objetivada, como incorporada e institucionalizada. Enfocamos el estudio hacia los profesores. Este acento sigue las consideraciones expresadas por investigadores de la materia (Coll *et al.*, 2008; Condie & Munro, 2007; Zabalza, 2009), quienes expresan que la relevancia de hacer efectivo el potencial que conllevan las tecnologías actuales, depende en gran medida del maestro y las formas de integración en la enseñanza.

El objetivo fue describir la interacción generada entre maestros y alumnos en un contexto presencial, el cual se complementa dentro de uno virtual mediante diversas herramientas digitales. Por tanto, el estudio no abordó el empleo de recursos virtuales para las funciones de investigación y extensión. De la misma manera, el análisis descartó realizar una evaluación, dado que no se tomó ningún modelo como referencia para calificar las actividades que el profesor lleva a cabo. Complementariamente, el uso de los recursos virtuales en el ámbito educativo es un medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bartolomé, 2008; Manso, Pérez, Libedinsky, Ligth & Garzón, 2011), por ello, tomamos en cuenta el concepto de *uso tecnológico*, el cual considera al usuario particularizado por sus características personales y sociales (Crovi, 2009; Garay, Briones, Martínez & Hernández, 2012; Bretón y Prouxl, 2002, en Siles, 2005).

Antecedentes del entorno

La institución seleccionada para realizar el estudio fue la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), una universidad pública ubicada en el municipio de la capital del estado de Aguascalientes, México. Dicha entidad tiene un grado de rezago social muy bajo (Secretaría de Educación Pública, 2013), además de que por su reducida extensión territorial concentra gran parte de su población, dinámica social y economía en un área metropolitana, comprendida por su capital y otras ciudades menores. Esta zona conurbada es la decimocuarta más grande del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

De acuerdo con información oficial, la UAA ha invertido en infraestructura tecnológica desde hace más de tres décadas. Actualmente cuenta con pantallas LED en todos sus salones de clase, un sistema en línea para la administración escolar, laboratorios de cómputo para el uso estudiantil y una amplia cobertura de acceso a la red interna, tanto de manera alámbrica como inalámbrica, cuya finalidad es brindar acceso a internet. En materia de recursos virtuales, la UAA cuenta con el Aula Virtual, una plataforma educativa institucional para apoyar la labor docente basada en el sistema Moodle.

Conceptualización del docente

El presente proyecto centra su eje en los docentes universitarios, entendiéndolos como actores esenciales en la gestión del conocimiento y aprendizaje (Mauri & Onrubia, 2008). También tomamos en cuenta componentes preponderantes en la unión sinérgica del conocimiento del contenido pedagógico y tecnológico, de acuerdo al modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006). Este enfoque se complementa con las conclusiones del informe McKinsey, que es resaltar el papel de los docentes como factor clave para que un sistema educativo sea efectivo y relevante para su sociedad (Barber & Mourshed, 2007). Como parte de este desarrollo profesional, Asinsten, Espiro y Asinsten (2012) afirman que actualmente existe un gran número de maestros de sistemas presenciales que integran herramientas digitales a su práctica docente. Es decir, incorporan elementos que permiten interactuar más allá de la presencialidad.

Funciones docentes

Tras una revisión extensa, elegimos las funciones docentes propuestas por Marquès (2011). Éstas constituyen un vasto marco de acciones para ejercer, administrar y propiciar la enseñanza en todas sus facetas. Agrupamos tales sugerencias dentro de cinco ejes de actividad docente en el contexto de la educación superior, en cuyo marco tiene lugar el empleo de recursos virtuales. Cada eje contó con dos acciones específicas a indagar. Cabe aclarar que la meta no consistió en averiguar en qué medida el tutor cumple con estas funciones, ni tampoco contrastar las prácticas que realizan físicamente con aquellas que ejecutan virtualmente.

A continuación los rubros y los cuestionamientos planteados:

a) Intercambio de información:

¿Usa algún recurso virtual para compartir a los estudiantes archivos y materiales de las asignaturas escolares?

¿Usa algún recurso virtual para recibir trabajos escolares, actividades y exámenes realizados por los estudiantes?

b) Interacción académica:

¿Usa algún recurso virtual para repasar temas vistos en clase o resolver dudas de los estudiantes?

¿Usa algún recurso virtual para ofrecer o sugerir contenidos educativos adicionales de la asignatura en curso?

c) Administración de la clase:

¿Usa algún recurso virtual para informar directamente a los alumnos sobre faltas y calificaciones?

¿Usa algún recurso virtual para coordinar actividades y dar avisos a los estudiantes?

d) Tutoría:

¿Usa algún recurso virtual para asesorar a estudiantes en cuestiones académicas, como rendimiento escolar?

¿Usa algún recurso virtual para brindar orientación al alumno en aspectos extra académicos o personales?

e) Evaluación:

¿Usa algún recurso virtual para obtener retroalimentación de los alumnos sobre el curso impartido?

¿Asigna calificación a la participación y uso estudiantil de algún recurso virtual?

Recursos virtuales

Moodle

Este es un *software* abierto y gratuito que puede ser descargado, gestionado y modificado libremente por instituciones, organizaciones y particulares. Las estadísticas del sitio *moodle.org* a octubre de 2013 indican que opera en 87 mil

sitios virtuales en 239 países, con una población de 1 millón 300 mil maestros y más de 73 millones de alumnos (Moodle, 2013). México ocupó el quinto lugar, después de Estados Unidos, España, Brasil y Reino Unido, en el uso de este sistema, con 3 mil 794 registros. Es importante aclarar que esta investigación tomó en cuenta el uso de Moodle en dos categorías: a) como aula virtual: plataforma SGA oficial de la UAA basada en Moodle y operada de manera institucional por diversos departamentos universitarios; b) estudiamos las plataformas no institucionales basadas también en Moodle, consideradas como "Moodle Alterno", que son gestionadas de manera independiente.

Correo electrónico

Atendiendo a sus orígenes, Asinsten *et al.* (2012) afirman que el correo electrónico surgió como un medio textual emparentado tanto con la carta como con el telegrama. Cabero, Llorente y Román (2004) establecieron que el correo electrónico es una de las herramientas de comunicación más utilizadas de internet. Diversos estudios como Miranda, Zazueta y Armenta (2009), Crovi (2009) y Pérez, Celis, Torres y Martínez (2013) encuentran que la mayoría de los docentes usa frecuentemente el correo electrónico para enviar y recibir mensajes, así como compartir material didáctico.

Facebook

Esta es una red social virtual que posibilita el contacto digital entre personas, esto mediante el intercambio de textos, imágenes y audio, además de la posibilidad de realizar videoconferencias. López de la Madrid, Flores y Espinoza de los Monteros (2014) atribuyeron el éxito de Facebook a algunas de sus características principales: acceso gratuito –mediante una computadora y una conexión a internet–, la libertad de diseñar el perfil de usuario, los contenidos publicados y los formatos de comunicación y, finalmente, su capacidad de comunicar inmediatamente, ya sea mediante texto, imágenes, audio o video. Jaimes (2013) encontró que esta herramienta fue altamente utilizada en contextos universitarios, inclusive durante el tiempo de clases.

Twitter

Se trata de otra red social virtual para compartir con otros usuarios imágenes y textos breves, los cuales no deben sobrepasar 140 caracteres. Medina-Gual, Romero y González (2011) realizaron una recopilación de diversos autores sobre las formas en que los educadores han enfocado el uso cotidiano de este recurso. Tras lo anterior, concluyeron que puede ser útil con fines de escritura colaborativa, al promover la metacognición.

Repositorios digitales

Constituyen un servicio de alojamiento de archivos en la red, los cuales pueden ser compartidos con otros usuarios para su descarga o modificación. El acceso se realiza desde múltiples plataformas, teléfonos inteligentes, tabletas electrónicas y ordenadores. Para 2015, los más importantes fueron Google Drive de Alphabet, OneDrive de Microsoft, iCloud de Apple y Dropbox. Algunos de los repositorios también permiten crear documentos colaborativos, donde diversos usuarios pueden trabajar al mismo tiempo sobre un documento.

Metodología

La presente investigación aborda un enfoque extensivo de la problemática de estudio a través de una medición cuantitativa. Asimismo, la estructuración del estudio fue compleja, debido a que se estudiaron variables latentes mediante indicadores de frecuencia. Se eligió un diseño metodológico de tipo encuesta. La fuente de datos fue viva y la obtención transversal. Como instrumento de la encuesta se elaboró un cuestionario estructurado, mismo que contiene preguntas cerradas, tanto de opción múltiple como de batería de respuesta, constituida conforme a una matriz de frecuencia de uso. La versión aplicada presentó los mismos ítems, en el mismo orden, para todos los sujetos.

Se tomaron en cuenta las consideraciones éticas señaladas por Vogt, Gardner y Haeffele (2012), las cuales enlistamos a continuación: a) brindar a los participantes, desde el primer momento, una breve explicación sobre el objetivo de la investigación; b) el uso de las respuestas. No se preguntaron datos personales como nombre, dirección, teléfono, números de identificación o

ingresos. El universo a investigar se conformó por los mil 693 docentes de la UAA que impartieron clase en el ciclo 2014-2015 en el tipo educativo superior (UAA, 2014).

La primera versión del cuestionario fue revisada por un grupo de tres jueces y tres expertos. La siguiente incluyó un ejercicio de pilotaje con 40 participantes similares a la población. En la tercera versión refinamos la manera de equiparar las variables, usando para ello una matriz de respuesta. La cuarta y definitiva versión la aplicamos en línea por medio del *software* Lime Survey y ligada al sitio electrónico del *e-siima*, donde tanto alumnos, docentes como empleados de la UAA realizan los diversos trámites propios de su función.

Usamos las respuestas capturadas entre octubre de 2014 a febrero de 2015. En ese lapso se activaron 495 encuestas, de las que se completaron 364, equivalentes a 73.5% de las iniciadas. Tras un proceso de limpia y validación de los casos, la base de datos final se compuso por 312 cuestionarios válidos, muestra correspondiente a 18.4% del universo docente de pregrado y posgrado en la UAA. La proporción de hombres y mujeres encuestados fue cercana a 50%.

Análisis de la información

¿Qué recursos virtuales usan los docentes en la UAA?

El recurso más utilizado por prácticamente todos los maestros fue el correo electrónico. Después se ubicaron tanto el Aula Virtual como Facebook, usados por 3 de cada 5 docentes. Como tercero los repositorios digitales, incorporados por 1 de cada 2 maestros. Siguieron otros recursos y Moodle Alterno, empleados por 35% de los académicos. Por último, Twitter fue integrado al proceso educativo por 14% de los catedráticos.

Tabla 1. Docentes de la UAA usuarios de recursos virtuales

	Correo electrónico	Facebook	Aula Virtual	Repositorio digital	Otros recursos	Moodle Alterno	Twitter
f	300	190	184	141	113	110	44
%	96.2	60.9	59	45.2	36.2	35.3	14.1

Nota: *n*= 312.

¿Con qué frecuencia usan cada recurso virtual para la docencia?

Para conocer a fondo la relación entre el uso de determinada herramienta y su finalidad, estructuramos la Tabla 2, que relaciona los siete recursos virtuales con las 10 acciones docentes establecidas como ejes del estudio.

Tabla 2. Promedio de uso de recursos virtuales por acción docente

	Compartir archivos	Recibir trabajos	Repasar temas	Ofrecer contenidos	Informar faltas	Coordinar actividades	Asesoría académica	Orientación personal	Retroalimentar curso	Calificar uso estudiantil
Aula Virtual	1.7	1.3	1.2	**1.3**	**1**	**1.1**	0.9	0.6	**1**	**1**
Moodle	0.8	0.7	0.7	0.7	0.5	0.5	0.4	0.3	0.4	0.5
Correo	3	2.7	**2.2**	**2.2**	**1.6**	**2.4**	**2**	**1.8**	**1.6**	**1.1**
Facebook	**1.5**	**1**	**1.2**	**1.2**	0.8	**1.4**	**1**	**1.1**	0.8	0.7
Twitter	0.2	0.1	0.1	0.1	0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2
Repositorios	**1.2**	0.8	0.6	0.7	0.3	0.3	0.3	0.2	0.3	0.4
Otro	0.5	0.3	0.4	0.4	0.4	0.3	0.2	0.2	0.2	0.3

Nota: n= 312. Escala 0=Nunca, 1= Rara vez, 2= Algunas veces, 3= Muchas veces, 4= Siempre.

Es posible observar que el recurso más usado es el correo electrónico. La mayoría de sus valores son superiores a Algunas veces (2) e inclusive un valor de Muchas veces (3). Asimismo, el Aula Virtual y Facebook conforman un segundo grupo, donde la mayoría de sus frecuencias promedio se ubican encima de Rara vez (1). Destaca el valor obtenido para compartir archivos por Aula Virtual (1.7) y Facebook (1.5), así como el obtenido por esta última herramienta para coordinar actividades (1.4). Finalmente, todos los demás recursos obtuvieron valores inferiores a Rara vez (1), destacando el cruce de uso de Repositorios digitales para compartir archivos (1.2).

¿Cuáles son las características de uso de cada recurso virtual?

Tras una sub-selección de acuerdo a criterios de perfiles docentes, la muestra analizada disminuyó de 312 a 281 profesores.

Tabla 3. Porcentaje de uso de cada recurso virtual por acción docente

	Compartir archivos	Recibir trabajos	Repasar temas	Ofrecer contenidos	Informar faltas	Coordinar actividades	Asesoría académica	Orientación personal	Retroalimentar curso	Calificar uso estudiantil
Aula Virtual	57	44	40	42	27	35	31	16	33	34
Moodle	25	21	21	20	15	16	12	8	13	15
Correo	91	88	72	74	50	79	63	62	53	36
Facebook	44	31	35	35	24	43	29	34	23	21
Twitter	5	3	2	4	1	3	1	2	1	6
Repositorios	36	24	18	20	7	10	10	8	7	10
Otro	16	9	14	11	14	11	5	9	7	8

Nota: *n*= 281

El correo electrónico se consolidó como el recurso más usado, con 270 usuarios de 281 posibles, lo que equivale a 96%, prácticamente casi todos los docentes. Obtuvo el mayor porcentaje de uso para cada una de las 10 actividades, muy por encima del resto de las herramientas digitales. El mayor uso se presentó en dinámicas para el intercambio de información entre alumnos y maestros, además de coordinar actividades, ofrecer contenidos y repasar temas.

En segundo lugar fue posible ubicar tanto al Aula Virtual como a Facebook, ya que ambos mostraron ser empleados por 1 de cada 2 docentes analizados. El Aula Virtual mostró ser utilizada por 166 usuarios (59.1%). Por su parte, 165 docentes mencionaron usar Facebook (58.7%). Los dos recursos fungen como espacios virtuales para compartir archivos; pero, mientras que la plataforma institucional mostró porcentajes generales de uso destacados en interacción académica sobre dudas, temas y contenidos de la asignatura, la red social obtuvo porcentajes notorios en coordinación de actividades y orientación extra académica a los estudiantes.

En tercer lugar se ubicaron los Repositorios digitales con 126 usuarios (44.8%) y los sistemas Moodle Alterno con 101 usuarios (35.9%); en promedio, 2 de cada 5 docentes refirieron usarlos. Ambos recursos mostraron sus valores más altos en las acciones relativas al intercambio de información, tales como compartir materiales de las asignaturas, además de recibir trabajos escolares. Sin embargo, las plataformas alternas también obtuvieron porcentajes considerables en acciones derivadas de la interacción académica, como revisar temas vistos en clase u ofrecer contenidos educativos.

Los porcentajes obtenidos en Twitter resultaron los más bajos del estudio, con 42 usuarios de 281 posibles (14.9%); resultó ser usado apenas por 1 de cada 10 docentes. Tanto en cada una de las 10 acciones como en el promedio general por perfiles, no encontramos acciones docentes destacadas unidas a su uso. La categoría de Otros recursos virtuales obtuvo 108 usuarios (38.4%). En general, fueron usados por 2 de cada 5 docentes académicos analizados. Entre estos recursos no enlistados sobresalió *e-siima* para informar sobre faltas, así como WhatsApp para coordinar actividades y compartir archivos. En conjunto, son usados para acciones destinadas al intercambio de materiales de la asignatura, el repaso de temas, además de la información directa sobre faltas y calificaciones.

¿Desde dónde y con qué dispositivo acceden los docentes usuarios?

Tabla 4. Lugar de acceso de los docentes a los recursos virtuales

Hogar	Cubículo	Salón	Laboratorio
89%	56%	53%	26%
Dispositivos de acceso a recursos virtuales			
Laptop	PC Escritorio	Celular	*Tablet*
91%	63%	46%	34%
Lugar de formación en recursos virtuales			
Sólo en UAA	Dentro-fuera UAA	Sin formación	Externo a UAA
46%	27%	22%	5%
Nota: *n*= 281.			

Muy por encima de los demás se encuentra el ingreso desde el hogar, abarcando 9 de 10 diez docentes. En un segundo grupo se encuentran el cubículo y el salón, lugares desde donde se conecta 1 de cada 2 docentes; seguidos del laboratorio de cómputo, con 1 de cada 4 docentes. Finalmente, la categoría otro lugar obtuvo un porcentaje importante, al mostrar que 1 de cada 5 profesores ingresa a los recursos virtuales desde áreas comunes de la universidad, oficinas particulares, cafeterías o desde todos. En cuanto a los dispositivos, por encima de todos se ubica la *laptop*, utilizada por 9 de cada 10 profesores. Se muestra un decremento en empleo de los otros recursos virtuales, ya que la PC de escritorio es usada por 63%, el celular por 46% y la *tablet* por 34%.

¿Cuántos docentes han recibido formación para el uso de un recurso virtual?

El lugar de capacitación más importante es la UAA, incluyendo a cerca de 75% de todos los docentes encuestados: del total, solamente 46% ha recibido instrucción de este tipo en la universidad, y otro 27% ha recibido formación tanto en la UAA como fuera de ella. Del resto de profesores, 22% no ha recibido capacitación en ningún recurso virtual, y 5% ha recibido instrucción solamente

fuera de la universidad. En concreto, 6 de cada 10 docentes han recibido capacitación para el uso docente del Aula Virtual, mientras que 1 de cada 2 está capacitado para manejar un Moodle Alterno. Ambos porcentajes superan por el doble al obtenido por el correo electrónico, donde 1 de cada 4 profesores ha sido instruido en su utilización. Finalmente, la formación para la incorporación académica de Facebook, Repositorios digitales y Twitter es cercana a 1 de cada 10 maestros.

Tabla 5. Formación y uso de recursos virtuales

	Aula Virtual	Moodle	Correo	Facebook	Repositorio	Twitter	Otro
Docentes con formación en un recurso virtual (*n*=281)	160	126	70	33	34	25	17
	57%	45%	25%	12%	12%	9%	6%
Usuarios de un recurso virtual (*n*=281)	166	101	270	165	126	42	108
	59%	36%	96%	59%	45%	15%	38%
Usuarios **con** formación en ese recurso	120	65	68	23	21	5	8
Usuarios **sin** formación en ese recurso	46	36	202	142	105	37	100

Nota: *n*= 281.

Discusión

Aplicación de la encuesta, muestra y tasa de respuesta

De los 1 693 profesores a quienes se les invitó a contestar la encuesta, 312 respondieron completamente el cuestionario, todos por autoselección. Comparativamente, otras investigaciones que tomaron un paradigma cuantitativo lo hicieron con muestras más pequeñas, de 20 a 50 encuestados, por conveniencia (Andión & Ruiz, 2013; Cuen & Ramírez, 2013; López de la Madrid, Rojo & De la Torre, 2013; Miranda *et al.*, 2009; Pérez *et al.*, 2013).

La tasa de respuesta vía electrónica fue de 18.4%. Este porcentaje es cercano al logrado en encuestas electrónicas gestionadas institucionalmente para

diagnósticos de gran alcance, como el de Crovi (2009) en la UNAM, que obtuvo una tasa de 24% (296 respuestas de 1 218 posibles), o el de Garzón (2009) en la UNACH, con una tasa de 19% (321 respuestas de 1 672 posibles). Complementariamente, la plataforma comercial de encuestas en línea *SurveyMonkey* considera una tasa de respuesta de 20% a 30% como muy exitosa (SurveyMonkey, 2015).

Horas semanales de uso, lugar y dispositivo de acceso

Comprobamos que los catedráticos de la muestra por perfiles dedican un promedio de ocho horas a la semana al uso docente de los recursos virtuales. Parece lógico, considerando que los resultados de Crovi (2009) mostraron que 50% de los profesores universitarios usan la computadora un promedio de cinco horas o más al día. Por su parte, Aceves (2007) afirmó que la docencia de una asignatura en línea requiere más tiempo que una presencial. En el estudio de Garzón (2009) se mencionó que 94% de los maestros realizan actividades docentes con recursos virtuales tanto en la universidad como en la casa. En este estudio se comprobó lo anterior.

Formación en recursos virtuales

En la revisión de antecedentes detectamos dos estudios institucionales sobre el uso de tecnologías en la docencia universitaria. En Garzón (2009) encontramos que 34% de los profesores se había capacitado, mientras que Crovi (2009) reporta que 84% había tomado cursos de tecnología. Casi el total de los docentes tiene formación en al menos un recurso virtual. Tan sólo la capacitación en el Aula Virtual ha sido tomada por más de la mitad de los docentes, al igual que la capacitación en plataformas Moodle. Después, se ubicaron la capacitación en correo electrónico (25%), Facebook y Repositorios digitales (12% ambas) y Twitter (9%). Los datos anteriores son relevantes al contrastarlos con la proporción de académicos capacitados en un recurso, que efectivamente incorpora ese recurso a la tarea docente. Cabe señalar que la UAA es un lugar importante en la capacitación docente para el uso de los recursos virtuales. De hecho, de los 312 profesores encuestados, 29% tiene formación en un recurso, 25% en dos, y 21% en tres o más herramientas digitales.

Uso del correo electrónico

El correo electrónico se ubicó como el recurso virtual más utilizado en la muestra analizada, con 270 usuarios, equivalentes a 96% del total. Alcanzó una relación de uso de .67, lo que indica, en promedio, que cada uno de esos 270 usuarios lo emplean para siete acciones docentes, entre las que destacaron: compartir archivos, recibir trabajos, coordinar actividades y ofrecer contenidos. Lo anterior concuerda con los resultados del diagnóstico institucional realizado por Crovi (2009): este recurso fue usado por 82% de los docentes, así como el de López *et al*. (2013), donde 91% de los maestros se comunica frecuentemente con sus estudiantes por este medio. También es consistente con el resultado de que 70% de los profesores comparte material didáctico mediante correo electrónico, encontrado por Pérez *et al*. (2013), así como el resultado de Miranda *et al*. (2009), e incluso con lo planteado desde 2004 por Cabero, Llorente y Román. Concuerda con los resultados obtenidos por Andión y Ruiz (2013), Crovi (2009), Miranda *et al*. (2009) y Pérez *et al*. (2013), consistentes en que la mayoría de los docentes usan el correo electrónico para enviar mensajes y compartir material didáctico.

Uso del Aula Virtual

En la muestra analizada, el segundo lugar de uso correspondió al Aula Virtual, con 166 usuarios, equivalentes a 59.1% del total. Alcanzó una relación de uso de .42, lo que indica que 1 de cada 166 usuarios lo emplea, en promedio, para cuatro acciones docentes: básicamente compartir archivos, recibir trabajos, ofrecer contenidos y repasar temas. Cabe señalar que compartió el segundo lugar con Facebook. Dichos porcentajes muestran la relevancia de las prácticas de formación docente emprendidas en la UAA, así como los modelos utilizados para dicha instrucción (UAA, 2006b, 2014e, 2015). Estos resultados concuerdan con los reportados por Andión y Ruiz (2013), en los que se reporta que 50% de los profesores del estudio hace uso de ambientes virtuales de aprendizaje, y con los de López (2012), donde el uso de un sistema similar se enfocó en bajar archivos y subir tareas. Por otro lado, contrastan con los recabados por Garzón (2009), en cuya institución se detectó que la plataforma Moodle era poco usada.

Uso de Facebook

Este recurso virtual también se ubicó en segundo lugar de uso, con 165 usuarios que representaron 58.7% del total analizado. Alcanzó una relación de empleo de .32, lo que indica que, en promedio, cada uno de esos 165 usuarios realiza de 2 a 3 acciones docentes por medio de Facebook, entre las que destacaron compartir archivos, coordinar actividades, repasar temas y ofrecer contenidos. Compartió el segundo lugar en uso junto al Aula Virtual. Estos resultados concuerdan con los resultados de Andión y Ruiz (2013), además de López *et al*. (2013), donde la mayoría de los académicos estudiados mostró dominio de este recurso, al nivel de comunicarse frecuentemente con los estudiantes mediante esta red social, además de ser el segundo medio de comunicación con los alumnos, por detrás del correo electrónico. También coincide con lo reportado por Jaimes (2013), en el sentido de que Facebook es una herramienta con alto uso entre los alumnos universitarios, y por ello los docentes buscan entablar comunicación por este medio, convirtiéndolo en un espacio con fines académicos donde realizan experiencias de aprendizaje.

Uso de repositorios digitales

Los repositorios digitales registraron 126 usuarios, que representaron 44.8% del total analizado. Alcanzaron una relación de uso de .18, lo que indica que, en promedio, cada uno de esos 126 usuarios realiza dos acciones docentes por medio de los repositorios, entre las que destacaron: compartir archivos, recibir trabajos, ofrecer contenidos y repasar temas. Los niveles detectados de uso concuerdan con los obtenidos por Andión y Ruiz (2013), quienes mencionan que cerca de la mitad de los docentes no hacen uso del almacenamiento digital en la red.

Uso de Moodle Alterno

Esta categoría también se ubicó en tercer lugar de uso, junto con los repositorios digitales. Las plataformas Moodle alternas a la institucional (Aula Virtual) registraron 101 usuarios, que representaron 35.9% del total analizado. Alcanzaron una relación de uso de .19, lo que indica que, en promedio, cada uno de esos 101 usuarios realiza dos acciones docentes por medio de los Moodle

alternos, entre las que destacaron: compartir trabajos, repasar temas, recibir trabajos y ofrecer contenidos.

Uso de Twitter

Esta red social virtual fue el recurso virtual con menor incorporación a la enseñanza. Twitter registró 42 usuarios, que representaron 14.9% del total analizado. Alcanzaron una relación de uso de .02, lo que indica que cada uno de esos 42 usuarios realiza, en promedio, menos de una acción docente por medio de Twitter, entre las que destacaron: calificar el uso estudiantil y compartir archivos. El bajo nivel de uso de este recurso concuerda con la opinión de Medina-Gual *et al*. (2011), al finalizar un estudio sobre tutoría entre pares utilizando Twitter. Ellos sugieren que dicha intervención pudo tener una mayor penetración de haber utilizado Facebook como el medio de interacción.

Uso de otros recursos virtuales

Esta categoría registró el uso de herramientas digitales diferentes a las enunciadas en el cuestionario. Un total de 108 encuestados dijeron ser usuarios de otros recursos virtuales, representando 38.4% del total analizado. Alcanzaron una relación de uso de .12, lo que indica que, en promedio, cada uno de esos 108 usuarios realiza una acción docente por medio de otros recursos virtuales, entre las que destacaron: compartir archivos, informar faltas y repasar temas.

Los recursos virtuales mencionados en esta categoría son múltiples y diversos, desde páginas enfocadas en un área particular del conocimiento, hasta bases de datos y presentadores de diapositivas en línea. De manera particular, los más usados resultaron ser la plataforma administrativa *e-siima* para informar sobre faltas (26 usuarios), así como WhatsApp para coordinar actividades (17 usuarios) y compartir archivos (13 usuarios). Este último recurso fue mencionado por Jaimes (2013) como una de las herramientas preferidas en el salón de clase por los alumnos, por lo que sería esperable que algunos docentes incursionaran en ella.

Conclusiones

Aplicación de la encuesta, muestra y tasa de respuestas

En relación a la tasa de respuestas por vía electrónica, la obtenida de 18% se considera aceptable, en comparación con las estimaciones de respuesta esperada de algunas plataformas de encuestas en línea. La cobertura alcanzada por este estudio es equiparable a algunos diagnósticos institucionales sobre el uso de TIC, realizados por grupos de investigadores y departamentos académicos dentro de algunas de las universidades mexicanas más grandes y consolidadas (UNAM, UV, UdeG). Estadísticamente hablando, los resultados no pueden ser generalizados a toda la población docente de la UAA, debido a que no se siguió un procedimiento para la selección aleatoria. Sin embargo, los resultados de este estudio pueden aportar indicadores sobre el uso de los recursos virtuales que llevan a cabo los docentes en un entorno similar al de la UAA.

Horas semanales de uso, lugar y dispositivo de acceso

Estos datos dan cuenta de la labor que los profesores del estudio están realizando fuera del espacio tradicional del salón, donde además de invertir tiempo en la preparación del material y la impartición de la clase, emplean tiempo en las diversas tareas docentes investigadas por este estudio. Un porcentaje importante de esa labor educativa se realiza desde el hogar, un lugar de conexión relevante para todos los docentes. Otra cuestión sobre el acceso consiste en que el salón de clase fue usado por la mitad de los académicos. El ordenador portátil mostró ser el dispositivo más usado, seguido por el ordenador de escritorio. El celular se ubica en tercer lugar y la tableta en cuarto. Finalmente, es importante recordar que para el uso de un recurso, es imprescindible que exista un acceso al mismo. Por ello, no se puede dejar de mencionar que el entorno digital de la UAA cuenta con características propicias para el desarrollo de dinámicas docentes no presenciales, tomando en cuenta los recursos tecnológicos disponibles como son la infraestructura tecnológica y conectividad digital.

Formación en recursos virtuales

La UAA ha sido un agente preponderante en la capacitación de sus docentes en materia de incorporación de recursos virtuales a la docencia. Las estadísticas reflejan que ha instruido en alguna de estas herramientas a tres de cada cuatro docentes de la muestra por perfiles. La instrucción docente brindada por la UAA en este rubro se ha enfocado desde inicios de este siglo en el uso del Aula Virtual, plataforma educativa institucional, principalmente en forma de diplomados. Esa formación ha llevado a un grupo de docentes a trascender las barreras y utilizar sistemas Moodle alternos, administrados por ellos mismos. Estas plataformas registraron el segundo grupo con mayor porcentaje de usuarios capacitados para su uso académico. La llegada de nuevas herramientas marcó el inicio de nuevos cursos de capacitación docente en la UAA, destinados a instruir a los docentes en las posibilidades académicas que brindan tecnologías como Facebook o Twitter, entre otros. Sin embargo, la incorporación de una red social virtual a una clase puede no reportar beneficios e inclusive crear contratiempos, si no se conoce lo que la herramienta puede aportar a la dinámica docente.

Uso de correo electrónico

Si bien suele ser un recurso desestimado a la hora de pensar en herramientas virtuales, el estudio encontró evidencia empírica para considerar que en la población académica universitaria superior, es empleado por encima de las demás herramientas para realizar un número importante de dinámicas no presenciales, al grado de que muy pocos docentes de la muestra analizada no lo utilizan para compartir archivos con sus alumnos.

El resultado es relevante, ya que pudiera pensarse que en un entorno como el de la investigación, con riqueza de recursos tecnológicos e incluso una plataforma académica institucional, disminuiría el porcentaje de uso del correo electrónico. Por su omnipresencia en el entorno educativo, pudiera caerse en el error de pensar que ya no es necesario brindar orientación institucional sobre su uso. Algunas de las causas del uso extendido en la comunidad universitaria pueden radicar en que es un recurso virtual antiguo. Además, su funcionamiento es relativamente sencillo, puesto que no requiere de capacita-

ción para ser manejado ni tampoco pertenecer a un grupo en común, por lo que aprender su uso básico conlleva un esfuerzo mínimo para los docentes.

Uso del Aula Virtual

Como ya se ha mencionado, el Aula Virtual se basa en el sistema Moodle, una plataforma de uso amigable pero que no es totalmente intuitiva para el usuario novato, quien requiere al menos un curso de instrucción para la incorporación del Aula Virtual a la docencia, como se demostró en el bajo porcentaje de usuarios de este recurso que no ha recibido capacitación. Ello lleva a estimar que los esfuerzos realizados en torno a la capacitación en la plataforma institucional han sido los adecuados, lo que sugiere revisar los planes establecidos para continuar con su incorporación y, sobre todo, brindar asesoría rápida y oportuna a los usuarios, tanto docentes como estudiantiles.

Uso de Facebook

Considerar que para incorporar Facebook influye en gran medida el uso de un celular inteligente, establece un punto de referencia para la definición de nuevos programas de capacitación docente. Es razonable establecer que los alumnos utilizan Facebook para diversos fines, entre ellos sociales, informativos y de esparcimiento, y que en general hacen un mayor uso de esta herramienta que los profesores del estudio. Es por esta razón que algunos docentes se incorporan a este medio con la finalidad de acercar las acciones educativas hacia terrenos más amigables para el educando.

La incorporación de Facebook a la actividad académica implica invertir tiempo y esfuerzo para todos los académicos. Sin embargo, el reto de integrar este recurso a su práctica educativa se ve alentado por la facilidad de uso del recurso, que se establece de acuerdo a los resultados de este estudio, donde la mayoría de los docentes usuarios no han recibido formación académica para el empleo de esta herramienta. Pareciera que los docentes perciben a Facebook como un espacio propio de los estudiantes, donde los roles de profesor y alumno pierden algo de esa distancia que los separa en el modelo tradicional. Por ende, se establece una mayor confianza mutua, que permite incrementar acciones propias de la tutoría y, al no percibirse como un ámbito institucional, disminuyen las actividades para el intercambio de contenidos.

Uso de repositorios digitales

Se constituye por los repositorios digitales que abarcaron desde Google Drive, OneDrive, iCloud y Dropbox. En cuanto a su uso, tanto el eje de intercambio de información como el de interacción académica se separaron notoriamente de los otros tres ejes. El alto porcentaje de usuarios que no han recibido capacitación en este recurso permite marcar un punto de partida para determinar la pertinencia de instruir a los académicos en su uso, con el fin de aprovechar tanto las oportunidades de almacenamiento, como las herramientas de sincronización de archivos entre dispositivos de trabajo colaborativo en documentos ofimáticos, e inclusive de gestión de encuestas en línea que ofrecen los repositorios digitales.

Uso de Moodle alternos

El nivel de uso mostrado por los Moodle alternos parecer ser consecuencia de algunas desventajas de la plataforma institucional; por ejemplo, en caso de que un estudiante no se encuentre dado de alta en el grupo virtual de una asignatura, el docente no puede agregarlo directamente, sino que debe solicitar su alta al departamento correspondiente. Estas restricciones por las acciones administrativas, aunadas a una población docente capacitada en el uso y gestión de este sistema, han ocasionado que diversos grupos académicos abran su plataforma educativa Moodle alterna, donde confluyen maestros, alumnos y asignaturas de la UAA, así como otros cursos no oficiales dedicados al apoyo estudiantil y a la creación de repositorios de contenidos académicos.

Uso de Twitter

Esta fue la herramienta que menos uso reportó en la investigación. Las actividades realizadas a través de ella se agrupan en un bloque que no muestra diferencias específicas. Sin embargo, resultó inesperado que la acción más realizada por los docentes fuera la asignación de calificación. Este resultado permite establecer un tema interesante para llevar a cabo una investigación más a fondo sobre dichas prácticas evaluativas: en qué licenciatura se realizan, cuáles son las consignas de la actividad, y qué opinan los estudiantes sobre la relevancia de dichas prácticas evaluativas en su formación profesional. Con los

resultados obtenidos se aportan pruebas para contribuir a la diferenciación, al menos en el sector educativo de docencia superior, de Facebook y Twitter.

Uso de otros recursos virtuales

La categoría de otros recursos fue restablecida para recoger información sobre aquellas herramientas que no fueron incluidas directamente en las preguntas del estudio. Para estas herramientas, la acción de compartir archivos se colocó en primer lugar, la asesoría académica en último, y las restantes se ubicaron en un bloque intermedio homogéneo. Asimismo, esta categoría de respuesta abierta permitió registrar a WhatsApp como un recurso virtual emergente para la coordinación de actividades con características distintas a las redes sociales virtuales incluidas en el estudio.

Referencias

Andión, M. & Ruiz, M. del R. (2013). Evaluación diagnóstica de los saberes digitales de la planta docente del DEC/UAM-X. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. Recuperado a partir de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/.

Asinsten, G., Espiro, M. & Asinsten, J. C. (2012). *Construyendo la clase virtual*. Argentina: Novedades Educativas.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey&Company.

Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *11*(1), 15-51. Recuperado a partir de: http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/volumen11/ried11-1.pdf.

Cabero, J., Llorente, M. del C. & Román, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el "aprendizaje mezclado". *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 27-41. Recuperado a partir de: http://acdc.sav.us.es/pixelbit/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=3&lang=es.

Casillas, M. A., Ramírez-Martinell, A. & Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico, una nueva especie de capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez-Martinell & M. A. Casillas (Eds.), *Háblame de TIC. Tecnología Digital en la Educación Superior* (pp. 23-38). Argentina: Editorial Brujas.

Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Volumen I: La sociedad red*. México: Siglo XXI.

Cobo, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER, Revista de Estudios de Comunicación*, *14*(27), 295-18. Recuperado a partir de: http://www.ehu.es/zer/.

Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-104). España: Morata.

Condie, R. & Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools – a landscape review*. UK: Becta.

Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México, D.F.: UNAM-Plaza y Valdés.

Cuen, C. & Ramírez, J. L. (2013). TIC: usos y efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una licenciatura en Ciencias de la Comunicación. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. Recuperado a partir de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/.

Garay, L. M., Briones, R., Martínez, M. & Hernández, L. (2012). Uso y apropiación de Tecnologías de Información y Comunicación entre la planta docente de la UPN-Ajusco. Estudio cualitativo. *XX Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, Guadalajara, Jalisco, México. Recuperado a partir de: http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/anteriores/xx/memorias/seminarios/GDL-GarayCA17011112.pdf.

Garzón, R. (2009). Actitudes de los profesores en torno al uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. Recuperado a partir de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm.

Hart, J. (2013). *Top 100 Tools for Learning 2013*. Centre for Learning & Performance Technologies [C4LPT]. Recuperado a partir de: http://c4lpt.co.uk/top100tools/.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Cuéntame... de México*. [Web, consultada el 5 de marzo de 2014]. Recuperado a partir de: http://cuentame.inegi.org.mx/.

Jaimes, M. (2013). Facebook, ¿herramienta social o herramienta educativa? *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. Recuperado a partir de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/.

López de la Madrid, M., Flores, K. & Espinoza de los Monteros, A. (2014). Uso educativo de Facebook por el docente universitario. Estudio descriptivo. *XV Encuentro Internacional Virtual Educa, Perú 2014*. Recuperado a partir de: www.virtualeduca.org/ponencias2014/105/UsodeFacebookLpez.docx.

López de la Madrid, M., Rojo, D. & De la Torre, E. (2013). Usos de Facebook en el nivel superior desde la docencia y las coordinaciones de carrera. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. Recuperado a partir de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/.

Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M., Ligth, D. & Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas: Experiencias latinoamericanas*. Argentina: Paidós.

Marquès, P. (2011). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. [Web, consultada el 5 de marzo de 2014]. Recuperado a partir de: http://www.peremarques.net/docentes2.htm#fundocentes.

Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales. En *Psicología de la educación virtual* (pp. 132-152). España: Morata.

Medina-Gual, L., Romero, R. & González, P. (2011). Regresando a lo básico: un estudio sobre el potencial didáctico de Twitter en Educación Superior. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Distrito Federal, México. Recuperado a partir de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm.

Miranda, J., Zazueta, A. & Armenta, D. (2009). Estándares en Tecnologías de la Información y la Comunicación en docentes de LCE. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. Recuperado a partir

de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm.

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6).

Moodle. (2013). *Moodle Statics*. [Web, consultada el 5 de marzo de 2014]. Recuperado a partir de: https://moodle.org/stats/.

Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

Pérez, M., Celis, A., Torres, E. & Martínez, J. (2013). El uso de algunas herramientas que ofrece internet en la formación docente. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de Eduación Básica y Especial 2013. Atlas Educativo*. (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, Ed.). Recuperado a partir de: http://cemabe.inegi.org.mx/.

Siles, I. (2005). Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad. Tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación. *Revista Reflexiones*, *83*(2), 73-82. Recuperado a partir de: latindex.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/download/11404/10753?

SurveyMonkey. (2015). *Tamaño de muestra de la encuesta*. [Web, consultada el 29 de octubre de 2015]. Recuperado a partir de: https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size/.

UAA. (2014). *XXXIII Folleto de Información 2014*. (D. de E. Institucional, Ed.). Aguascalientes. Recuperado a partir de: http://dei.dgpd.uaa.mx/folletos/index.php.

Vogt, W. P., Gardner, D. C. & Haeffele, L. M. (2012). *When to Use What Research Design*. New York: The Guilford Press.

Zabalza, M. Á. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2a edición). España: Narcea Ediciones.

¿Es útil formar investigadores de la educación?

Alumnos y profesores: diez investigaciones sobre su vida en la escuela

El cuidado y diseño de la edición estuvieron
a cargo del Departamento Editorial
de la Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.