

AÑO 2/ NÚMERO 2

PROPUESTAS PARA FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

REVISIONES TEÓRICAS



CIIDE

GACETA INFORMATIVA

PUBLICACIÓN SEMESTRAL PARA SOCIALIZAR LAS ACTIVIDADES DEL CIIDE



Hacienda Sta. Sofía s/n
Fracc. Hacienda de Tapias



(618) 1376863



ciide.educacion.durango.gob.mx

DIRECTORIO

Por Secretaría de Educación del Estado de Durango

Rubén Calderón Luján

Secretario de Educación del Estado.

José Luis Soto Gámiz.

Subsecretario de Servicios Educativos.

Cuitláhuac Valdés Gutiérrez

Subsecretario de Educación. Región Laguna



Por el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo

Miguel Ángel Estrada Gómez

Coordinador General del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo

José Guillermo Sosa Salas

Coordinador de la Unidad Profr. Ignacio Manuel Altamirano

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Coordinador de la Unidad Profra. Juana Villalobos

César Franco Ochoa

Coordinador de la Unidad Rafael Valenzuela

Alejandro Díaz Cabrales

Coordinador de la Unidad Profr. Rafael Ramírez

Oralia Egure Tovalín

Coordinadora de la Unidad Profra. Francisca Escárzaga

Francisco Javier Fierro Martínez

Coordinador de la Unidad José Revueltas

Élida Elizarrararás Ramírez

Coordinadora de la Unidad José Vasconcelos

Hugo Maldonado Cárdenas

Coordinador de la Unidad Profr. José Santos Valdés

Claudia Jazmín García Escareño

Coordinadora de la Unidad Profra. Hermila Galindo Acosta

Edgar Ricardo Ortega Sánchez

Coordinador de la Unidad Profesor Bruno Martínez

CIIDE. GACETA INFORMATIVA, año 2, No. 2, diciembre – Agosto 2019, es una publicación semestral editada por la Secretaría de Educación del Estado de Durango a través del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo, CIIDE. Calle Santa Sofía, sin número, Fracc. Hacienda de Tapias, Durango, Dgo., C.P. 34305, Tel. 618-1376863, <http://ciide.educacion.durango.gob.mx/>, cg_ciide.educacion@durango.gob.mx. Editor responsable: Concepción del Socorro Medrano Madriles.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo de CIIDE en trámite; ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor para versión digital. Responsable de la última actualización de este Número el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo. Calle Santa Sofía, sin número, Fracc. Hacienda de Tapias, Durango, Dgo., C.P. 34305, Tel. 618-1376863, Responsable: Miguel Ángel Estrada Gómez, fecha de última modificación, 09 de septiembre de 2019.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

La imagen de portada fué diseñada por freepik: Vector de Folleto creado por freepik - www.freepik.es



COMITÉ CIENTÍFICO PARA ESTE NÚMERO

Concepción del Socorro Medrano Madriles
Coordinación General del CIIDE

Élida Elizarrarás Ramírez
Unidad José Vasconcelos

Gerardo de Jesús Garza Rosales
Unidad José Vasconcelos

Rosa Margarita Acosta Saludado
Unidad José Vasconcelos

Oralia Egure Tovalín
Unidad Profesora Francisca Escárzaga

Luz María García Márquez
Unidad Profesora Francisca Escárzaga

Blanca Emilia Reyes Ibarra
Unidad Profesora Juana Villalobos

Diana Barraza Barraza
Unidad Profesor Ignacio Manuel Altamirano

Marco Antonio Murillo González
Unidad Profesor José Santos Valdés

Yadira García González
Unidad Profesor José Santos Valdés

Miguel Leonel López Barrera
Unidad Profesor Rafael Ramírez

Silvia Contreras Quiroz.
Unidad Profesora Hermila Galindo

María del Rayo Guerrero Méndez
Unidad Profesor Rafael Valenzuela

Francisco Javier Fierro Martínez
Unidad José Revueltas

	Tema	Pág.
FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL		
Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo: Planeación Institucional para el 2019		4
<i>Blanca Emilia Reyes Ibarra</i>		
Congreso Internacional de Pedagogía 2019, una Experiencia que Trasciende		15
<i>Francisco Javier Fierro Martínez</i>		
RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN		
Estrategias de Seguimiento y Acompañamiento de los Supervisores Escolares en el Estado de Durango		21
<i>Miguel Leonel López Barrera</i>		
Reseña del Proyecto de Investigación: “Caracterización de las Funciones del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Básica, Región Laguna, Durango”.		32
<i>Silvia Contreras Quiroz</i>		
Necesitar, Buscar y Ver en el Aprender		41
<i>Yadira García González</i>		
Asesoría y Acompañamiento Pedagógico Brindado a los Docentes de Educación Básica.		49
<i>Oralia Egure Tovalín</i>		
REVISIONES TEÓRICAS		
Asegurar la Permanencia Escolar en Secundaria: un Asunto Perentorio en el Memorándum Educativo		63
<i>Élida Elizarrarás Ramírez</i>		
La Incorporación de las TIC en la Educación Básica de la Región Laguna Durango.		73
<i>Gerardo de Jesús Garza Rosales</i>		

Adolescencia y Sexting	80
<i>Rosa Margarita Acosta Salgado</i>	

Revisión Teórica sobre Empoderamiento de Niñas en Educación Básica en la Ciudad de Durango	90
<i>Diana Barraza Barraza</i>	
<i>Luz María Cejas Leyva</i>	
<i>Carlos Alberto Guerrero Manzanera</i>	

El Absentismo como Elemento Fundamental en el Rendimiento Académico en Alumnos de Educación Secundaria	104
<i>Marco Antonio Murillo González</i>	

Formación Académica de Docentes de Educación Indígena, un Acercamiento Teórico	112
<i>María del Rayo Guerrero Méndez</i>	

Estrategias Utilizadas para Fomentar la Lectura por Docentes de Educación Secundaria del Municipio de Durango	125
<i>Luz María García Márquez</i>	

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO: PLANEACIÓN INSTITUCIONAL PARA EL 2019

*Blanca Emilia Reyes Ibarra
Coordinadora General del CIIDE
blancaemilia.reyes@durango.gob.mx*

Resumen

La planeación institucional es un proceso que brinda certidumbre en la toma de decisiones para el cumplimiento de los objetivos de una organización, la metodología establecida por el Gobierno Federal para las dependencias es el Marco Lógico, que se concreta en una Matriz de Indicadores para Resultados.

El CIIDE, al formar parte de la estructura de la SEED, organiza sus

actividades con esta metodología, inicialmente se realizó un diagnóstico utilizando diversos instrumentos, con este trabajo se determinó un problema presente en las escuelas de educación básica, ámbito de atención del Centro, este problema permitió determinar el propósito alineado al de la Subsecretaría de Servicios Educativos; a partir de estos elementos se establecieron los componentes y actividades específicas, cada elemento cuenta con indicadores precisos que permiten dar seguimiento al cumplimiento de las metas. El proceso de construcción se concreta en cuatro componentes que engloban el quehacer del CIIDE: investigación, innovación e intervención, comunicación y fortalecimiento institucional.

Los proyectos programados y las actividades para el fortalecimiento de los equipos se convierten en retos que durante el 2019 deberán superarse.

Palabras clave

Planeación Institucional, Matriz de Indicadores para Resultados, ejes estratégicos, proyectos.

Introducción

La planeación es un elemento central de la gestión institucional, permite trazar el curso de acciones a través de las cuales se logrará un fin, brinda certidumbre, reduce los riesgos, establece responsabilidades a los miembros de la organización, establece fechas críticas, son



FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

múltiples sus ventajas y posibilidades en contraste con lo catastrófico de conducir una institución o equipo de trabajo sin una estrategia planteada (Chiavenato, 1995).

La evolución de la técnica para planear ha evolucionado a lo largo del tiempo, los retos y diversas condiciones sociales y económicas han llevado a las organizaciones a realizar modificaciones al enfoque con el cual planean, gracias a dicha evolución, en la actualidad existe una variedad importante de enfoques, métodos, estrategias y técnicas para planear, la elección dependerá del propio equipo, de la visión de sus integrantes, de su objetivo, sus recursos, de sus competencias y de los lineamientos del entorno institucional del cual depende.

El Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) depende de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) y como todas las áreas del Gobierno del Estado, organiza sus actividades desde el 2014 a través de la Metodología del Marco Lógico (MML), herramienta que ha permitido focalizar la acción en los problemas detectados en el diagnóstico y rendir cuentas del ejercicio a partir de indicadores precisos.

A continuación, se presenta el producto de la planeación del CIIDE para el 2019, con la finalidad de dar a conocer actividades programadas por el Centro para ese año, se enfatiza en la construcción del diagnóstico, de la Matriz de Indicadores para

Resultados y los retos que se enfrentan en este 2019.

La planeación institucional en el CIIDE

El CIIDE emplea el Marco Lógico con la finalidad de definir, reunir y clasificar los elementos indispensables para establecer un presupuesto basado en resultados (SHCP, 2016), normativamente, la metodología es utilizada por el Estado en el marco de la Nueva Gestión Pública; para su construcción, el Centro transitó por las siguientes etapas establecidas por la metodología:

1. Definición del problema.
2. Análisis del problema.
3. Definición del objetivo.
4. Selección de la alternativa.
5. Definición de la Estructura Analítica del Programa presupuestario.
6. Elaboración de la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR).

Definición del problema

Como lo muestran los resultados de evaluaciones internacionales, en materia educativa México se encuentra muy lejos del resto de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de países de desarrollo similar en América Latina, por lo que requiere el establecimiento de planes y programas eficientes que

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

garanticen calidad con equidad e inclusión; según Silas-Casillas (2014) las Autoridades Educativas Locales tienen el reto de definir con mayor precisión sus atribuciones académicas como en el desarrollo de investigación contextualizada, necesidad vigente en el país desde hace décadas y premisa fundamental para creación del CIIDE en Durango.

La determinación del quehacer del CIIDE obligó la elaboración de un diagnóstico que permitiera definir el problema que habría de atenderse, es decir, “establecer de manera clara, objetiva y concreta cuál es el problema que origina o motiva la necesidad de la intervención gubernamental” (SHCP, 2016, p. 17), además la población en que el Centro habría de enfocar su acción.

Para la realización del diagnóstico se utilizaron principalmente entrevistas, encuestas y análisis de las Rutas de Mejora Escolar; se construyó colocando el foco de atención en dos aspectos, el primero relativo a la pertinencia de la creación del Centro, el segundo, a la identificación de los principales problemas de las escuelas de educación básica. En este documento se centrará la atención en el primer aspecto, pues con los resultados se construyó el marco de operación del CIIDE.

El problema identificado fue que las escuelas de educación básica presentan diversos problemas en su gestión, y a pesar de que se emprenden acciones específicas para su solución, la consideración de los resultados de la investigación es

poca, partiendo de información empírica que, aunada a otras causas, favorecen la persistencia de los problemas. Este hallazgo se identifica con la premisa de la importancia la investigación educativa y la necesidad de que las figuras educativas la utilicen como una forma de estudiar y atender las situaciones que se suscitan durante su quehacer (Alcívar, Calderón & Piedrahita, 2014).

Análisis del problema

La siguiente etapa fue analizar el problema detectado, cuyo objetivo es “analizar el origen, comportamiento y consecuencias del problema definido, a fin de establecer las diversas causas y su dinámica, así como sus efectos, y tendencias de cambio” (SHCP, 2016, p. 18), se utilizó la técnica del árbol del problema, cuyo punto de partida es el problema definido, este constituye el tronco del árbol, las causas son las raíces y los efectos la copa. La figura 1 muestra el árbol del problema construido a partir del diagnóstico realizado por el CIIDE.

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

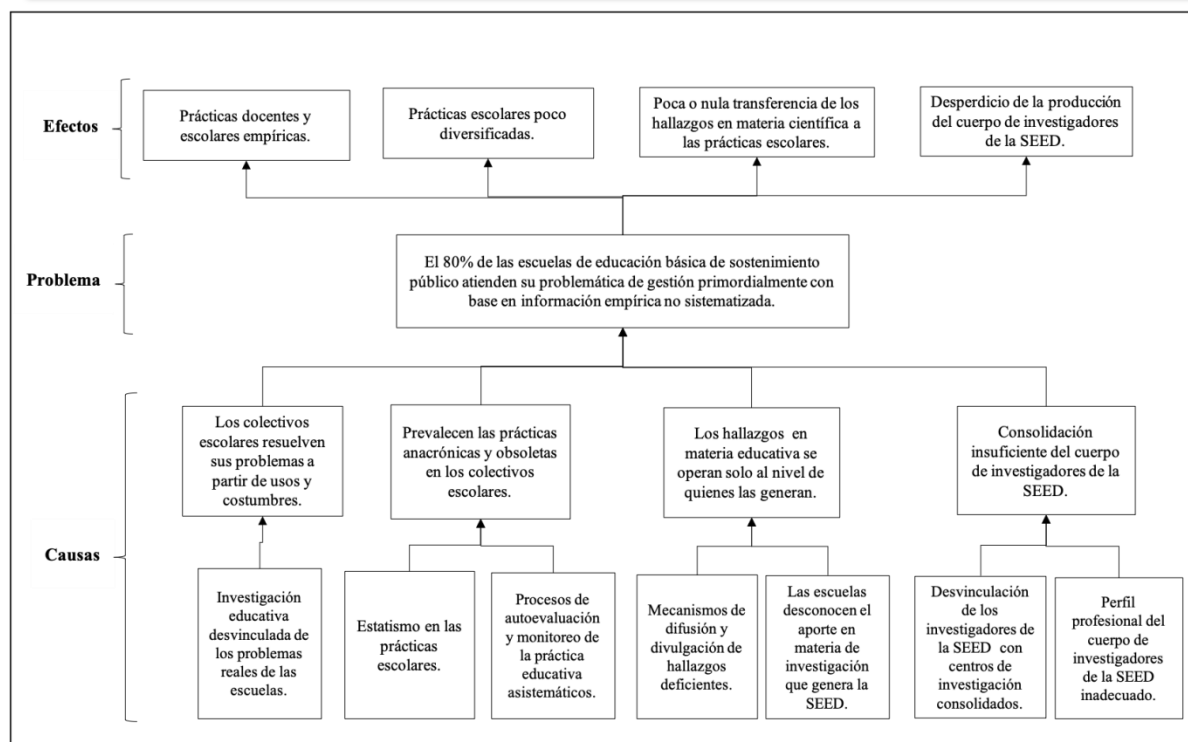


Figura 1. Árbol del problema construido a partir del diagnóstico.

Fuente: SEED, 2018, hoja, 2.

Definición del objetivo

Después de identificar causas y efectos del problema, se continuó con la definición del objetivo, esta fase consiste en la traducción de causas y efectos en medios y fines, acompañado del análisis de problemas que se convierten en objetivos cambiando su planteamiento de situaciones negativas a condiciones positivas o estados alcanzados; el objetivo de esta etapa es “definir la situación futura a lograr que solventará las necesidades o problemas identificados en el análisis del problema” (SHCP, 2016, p. 19). La figura 2, muestra el árbol de la solución, producto de esta etapa.

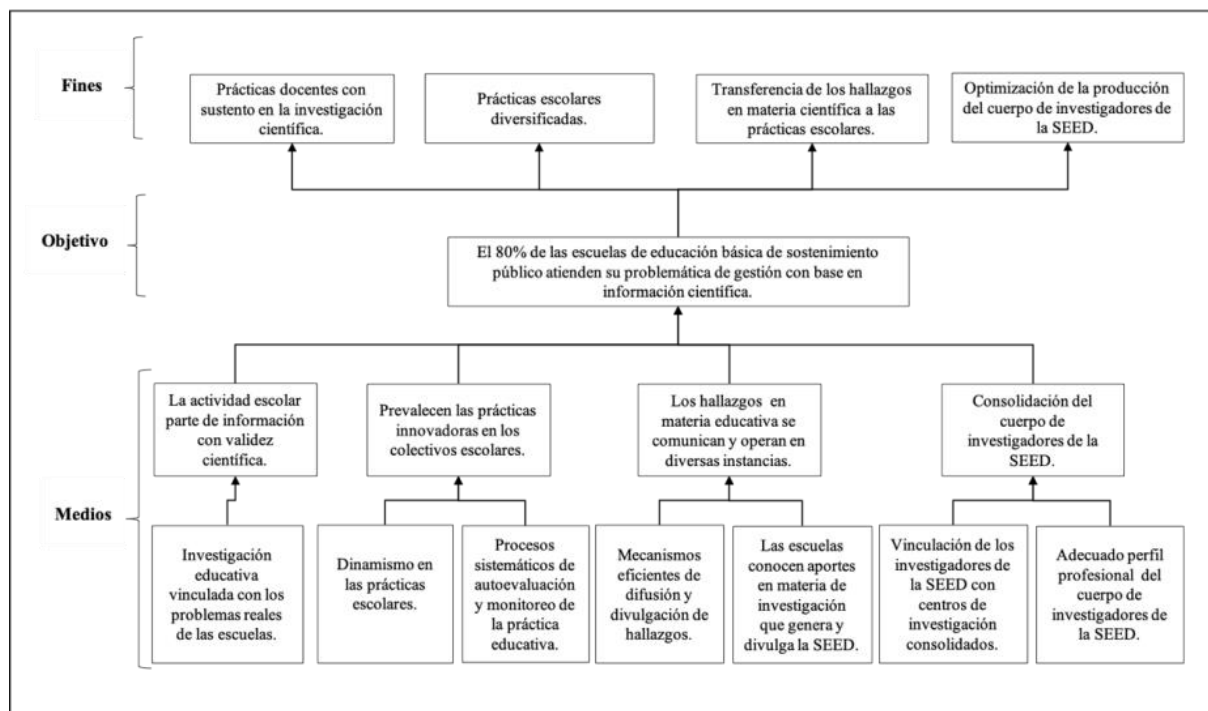


Figura 2. Árbol de la solución en que se aprecia el cambio de problema a objetivo.

Fuente: SEED, 2018, hoja 3.

Selección de alternativas

Una vez identificado el problema y sus principales causas, se tuvo la posibilidad de plantear posibles alternativas de solución, con la premisa de que atendiendo una causa podrían comenzar a verse cambios, y atendiendo todas las causas identificadas la atención del problema sería más integral (Ortegón, 2005). En esta etapa se analizan y valoran las opciones de acción más efectivas para lograr los objetivos deseados; se seleccionan las opciones de medios que pueden llevarse a cabo con mayor posibilidad de éxito considerando las restricciones en cada caso, así como su viabilidad y factibilidad; esta etapa

es la última para la identificación de la solución del problema (SHCP, 2016).

Se realizó un análisis de las causas y efectos, así como de los medios y fines, tomando la decisión de seleccionar cuatro estrategias, una para cada causa (SEED, 2018):

1. Realización de investigación científica respecto a la problemática que viven las escuelas de educación básica y los aspectos relacionados con ella.
2. Generación de estrategias o proyectos innovadores para las escuelas.
3. Implementación de estrategias de comunicación de los hallazgos en materia

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

educativa.

4. Fortalecimiento Institucional del CIIDE.

El CIIDE toma la determinación de convertir los aspectos anteriores en *ejes estratégicos*, entendidos como rutas de acción que agrupan metas e indicadores que, en conjunto, permiten avanzar en la atención del problema central. Los ejes se encuentran relacionados directamente con el objetivo general del CIIDE establecido en su Acuerdo Secretarial de Creación: “Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, mediante el diseño y la implementación de proyectos de investigación e innovación que describan, interpreten y actúen sobre la realidad, generando conocimiento útil para todos los actores de la educación” (SEED, 2015, p.5).

Definición de la Estructura Analítica del programa

Con la selección de las alternativas existieron las condiciones para elaborar la Matriz de Indicadores para Resultados:

1. El **Fin** es determinado por la Subsecretaría de Servicios Educativos, autoridad inmediata superior del CIIDE: “Los estudiantes de Educación Inicial y Básica reciben un servicio educativo de calidad con inclusión y equidad” (SEED, 2018, hoja 4).
2. El **Propósito** es el objetivo establecido en el árbol en una etapa anterior: “Escuelas de educación básica con

problemática de gestión, con base a la información científica de calidad atendida” (SEED, 2018, hoja 4).

3. Los **Componentes** son los ejes estratégicos del CIIDE, identificados como alternativas para solucionar el problema:

- Áreas educativas con expectativa de uso del conocimiento generado (Investigación).
- Transferencia del conocimiento a través de proyectos de intervención y/o innovación (Innovación e intervención).
- Difusión de conocimiento científico para atender las problemáticas de las escuelas de educación básica (Comunicación).
- Fortalecimiento institucional del CIIDE para transferencia del conocimiento en proyectos de investigación y/o innovación (Fortalecimiento Institucional).

4. De cada uno de los componentes se desprenden **Actividades** que, en términos generales, son:

- Diseño, desarrollo y conclusión de proyectos de investigación.
- Diseño, desarrollo y conclusión de proyectos de



FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

- intervención e innovación educativa.
- Publicación de dos revistas: la Gaceta Informativa del CIIDE y Matda' revista de divulgación científica; elaboración de ponencias sobre los proyectos del Centro para participar en encuentros académicos; participación en transmisiones de radio y televisión para socializar proyectos; organización de un encuentro académico con actores internos y externos al CIIDE; y autoría de productos académicos en publicaciones de la SEED y de instituciones externas a esta.
- Encuentros académicos con el personal del Centro; desarrollo de procesos de capacitación para el personal académico del CIIDE; vinculación de acciones con otras instituciones; y comunicación para la toma de decisiones al interior del Centro, a través de reuniones periódicas con los Coordinadores de Unidad (SEED, 2018, hoja 4).

Para cada uno de los aspectos anteriores se construyeron indicadores y metas, se identificó la línea base, y se establecieron medios de verificación. En conjunto, estos elementos permitirán al CIIDE avanzar en el cumplimiento de su propósito, y contribuir con el de la

Subsecretaría de Servicios Educativos, y por supuesto con el de la SEED, "Contribuir al desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial y básica mediante la prestación del servicio educativo con calidad, inclusión y equidad" (SEED, 2018a, hoja 4).

Plan Anual de Trabajo 2019

En el Acuerdo Secretarial de Creación y el Documento Base se establecen los lineamientos normativos que le dan soporte al Centro, en cambio, la Matriz de Indicadores para Resultados es un documento operativo y en revisión constante, su utilidad radica en el establecimiento de pautas generales de acción para el logro de las metas, los indicadores permiten ir verificando el avance y tomando decisiones para la mejora. Cada año se establece un periodo específico para la revisión de la MIR, el equipo de la Coordinación General y las Coordinaciones de Unidades del CIIDE revisan los elementos que la componen y toman decisiones para la actualización de esta planeación.

Para la MIR de 2019 se realizaron algunos ajustes que puntualizan las estrategias y facilitan el seguimiento de los indicadores, sin embargo, se conservan los componentes y actividades mencionados con anterioridad al considerar que son pertinentes para el logro del propósito.

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Anteriormente se puntualizó en la coincidencia entre los ejes estratégicos del CIIDE y los componentes de la MIR, la figura 3 presenta una descripción general de cada uno de ellos.



Figura 3. Ejes estratégicos del CIIDE derivados de las estrategias, con sus respectivas descripciones. Fuente: (SEED, 2019, p. 6).

En el eje estratégico *Investigación*, se establece la meta de realizar 20 proyectos, sin embargo, el Centro incrementa el número a 40, enfocados en temas diversos como supervisión escolar, inclusión educativa, escuelas multigrado, aprendizaje semiótico, práctica docente, evaluación interna, promoción de la lectura, comprensión lectora, alfabetización inicial, pensamiento matemático, delitos sexuales, infraestructura escolar, habilidades socioemocionales, Modelo Educativo 2017, autonomía

de las matemáticas, permanencia escolar y Consejo Técnico Escolar. Los proyectos tienen alcances diferentes y atienden a distintos universos, y como puede observarse, son temas relevantes en la actualidad.

Es importante mencionar que, al tener carácter flexible el plan de trabajo, los periodos de cada proyecto van ajustándose según la carga de trabajo, debido a que el CIIDE además de los

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

proyectos programados atiende, en la medida de lo posible, solicitudes realizadas por la estructura educativa, los programas federales y estatales, y por supuesto las requeridas por la propia Subsecretaría tanto de Servicios Educativos como de Región Laguna del estado.

Con el eje estratégico de Investigación, el CIIDE se compromete a generar conocimiento que, si bien no es posible garantizar su uso, se regresará con los participantes en la investigación para conocer su expectativa de uso, es decir, si el conocimiento generado será de utilidad para las actividades de los actores educativos en cuestión.

En el eje estratégico de *Innovación e Intervención* se programaron diez proyectos que directamente atienden situaciones concretas en las áreas educativas, se encuentran proyectos con los temas de asesoría técnica pedagógica, inclusión educativa, evaluación interna, escuelas multigrado y habilidades socioemocionales. Con estos proyectos, a diferencia de los de investigación, sí se establece el compromiso de mejorar la situación inicial y demostrarlo con evidencias.

En el eje estratégico de *Comunicación* se plantean actividades para socializar el conocimiento científico, cobra especial relevancia Matda', revista arbitrada de divulgación científica, al ser la primera en su tipo editada por la SEED; la Gaceta Informativa del CIIDE es una revista semestral cuya

intención es dar a conocer las actividades del Centro a los actores educativos; la publicación en otros medios es relevante, se considera la edición de libros, publicación de artículos en revistas distintas a Matda' y la participación con ponencias en encuentros académicos organizados por otras instituciones.

El *Fortalecimiento Institucional* es determinante para el cumplimiento del objetivo general del CIIDE, conlleva una serie de acciones que permitan al equipo desarrollar las competencias requeridas para el desarrollo de los proyectos, por ello, para el 2019 se contemplan la asistencia a talleres de escritura académica, análisis de información cualitativa y cuantitativa, y desarrollo humano, áreas de oportunidad identificados en el Diagnóstico realizado en el 2018. El personal administrativo, al ser actores importantes para el Centro, también desarrollará sus competencias en talleres acordes a sus necesidades.

La vinculación es una oportunidad para el fortalecimiento, por ello, se trabaja en proyectos con instituciones con las que la SEED, a través del CIIDE, firmó convenio: Instituto Tecnológico de Durango y Facultad de Ciencias Exactas de la UJED, además con dos investigadores externos al CIIDE.

El trabajo con los cuatro ejes estratégicos permite al CIIDE hacer aportes para la solución de los problemas de las escuelas, cada proyecto se convierte en un reto y requiere el desarrollo de

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

determinadas competencias; el trabajo en equipo, la planeación y seguimiento, el liderazgo académico y el compromiso que cada uno de los integrantes del Centro asume es indispensable para cumplir con la tarea encomendada.

Conclusiones

El 2019 representa la oportunidad de consolidar el trabajo que desde años atrás se ha venido realizando, contar con metas claras y con indicadores precisos que permitirán valorar avances y dificultades resulta determinante. Fue un lapso importante el destinado a la planeación y a la definición de los mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas, sin embargo, ha sido de gran utilidad al observar certeza en lo que el Centro realiza, cada integrante tiene claridad de sus tareas y se asume el compromiso de cumplir con ellas.

Con este ejercicio de planeación institucional se comprueba lo establecido por Guillaumin “es el proceso más eficaz para enriquecer la base de experiencias y conocimientos necesarios de las comunidades para hacer frente a los variados y complejos problemas que enfrentan las instituciones” (2013, en Torres, Villafán y Álvarez, 2015, p. 2).

Referencias

Alcívar T., C.; Calderón C., J. T., y Piedrahita V., W. (2014). La investigación una necesidad imperiosa en la educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (50). Recuperado de:

<http://atlante.eumed.net/investigacion-necesidad/>

Chiavenato, I. (1995). *Introducción a la teoría general de la administración*. (4a edición) Bogotá: Mc Graw Hill. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/41375036/Chiavenato-Introduccion-a-La-Teoria-General-de-La-Administracion>

Ortegón, E. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (Vol. 42). Chile: CEPAL/ONU. Recuperado de:

Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED). (30/04/2015). Acuerdo Administrativo Secretarial mediante el cual se establece el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo. *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Durango*, tomo CCXXX, No. 35. México: Autor.

Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED). (2018). *Matriz de Indicadores para Resultados del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo, ejercicio 2019*. Documento interno no publicado. México: Autor.

Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED). (2018a). *Matriz de Indicadores para Resultados de la Subsecretaría de Servicios Educativos de la SEED*. Documento no publicado. México: Autor.

Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED). (2019). *Plan Anual de Trabajo 2019 del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo*. Documento interno no publicado. México: Autor.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). (2016). *Guía para el diseño de la Matriz de Indicadores para Resultados*. México: Autor.



FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/154437/Guia_MIR.pdf

Silas-Casillas, J.C. (2014). La reforma educativa: ideas, realidades y posibles consecuencias. En *Análisis Plural*, segundo semestre de 2013. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/11117/1240>

Torres L., P.; Villafán A., J. y Álvarez M., M. D. L. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(2), 1-11. Recuperado de:
https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:g4SY-ShMEqEJ:scholar.google.com/+Planeación+estratégica+y+desarrollo+organizacional+en+instituciones+educativas:+el+estudio+de+un+caso+universitario+en+México&hl=es&as_sdt=0,5

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

organizacionales, fueron plasmados mediante la emisión de cuatro documentos informativos: Conferencia Inaugural, Esquema del Programa Científico, Programa Científico y Orientaciones generales para la visita a Centros Educativos.

Seguidamente, se ocupa de comentar el entorno educativo de Cuba enmarcado en la distinción constante al más distinguido de sus ideólogos José Martí, se contrasta la valoración de los pedagogos de Cuba y los de nuestro país.

Se presenta a grandes rasgos del desarrollo del congreso y finaliza con la recuperación y aportaciones del intercambio científico entre la Universidad Agrícola de la Habana e instituciones formadoras de docentes de la región Laguna y el CIIDE.

Palabras Clave

Pedagogía cubana, crisis educativa, altar educativo, debate científico.

Introducción.

Resulta por demás estimulante compartir la experiencia vivida en el Congreso Internacional Pedagogía 2019. En tal sentido, se expone una descripción que empieza presentando algunas consideraciones sobre algunas tendencias prevalecientes en educación la educación cubana, para luego proceder a una breve añoranza reflexiva de la situación que guarda nuestro país.

CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA 2019; UNA EXPERIENCIA QUE TRASCIENDE

Francisco Javier Fierro Martínez.
Unidad José Revueltas.
francisco.fierro@durango.gob.mx

*“El pueblo es la meta principal.
En el pueblo hay que pensar primero que en
nosotros mismos. Y esa es la única actitud
que puede definirse como una actitud
verdaderamente revolucionaria”
(Castro, 1961)*

Resumen

Este artículo presenta una recuperación de las diversas actividades organizadas e implementadas en el Congreso Internacional de Pedagogía 2019 de la Habana; Cuba. Los criterios



FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

La conformación del presente escrito se despliega atendiendo una estructuración secuenciada de cuatro apartados:

Un primer apartado, en el que se describen el entorno educativo de Cuba enmarcado en la distinción constante al más distinguido de sus ideólogos José Martí y la vigencia de su pensamiento que permea en toda el campo educativo.

Un segundo apartado, en el que se procura evidenciar las tendencias educativas prevalecientes en México como un elemento de reflexión en donde la pedagogía de México, a diferencia de Cuba no es valorada.

Un tercer apartado, en el que se describe de manera general el programa científico desarrollado en la Décimo Sexta Edición del Congreso Pedagogía 2019, destacando la forma de participación de los delegados y la experiencia en las visitas programadas.

Y un cuarto apartado que refiere la experiencia de un intercambio científico que establece la probabilidad de creación de una red de colaboración interinstitucional para trabajar una serie de actividades académicas de manera colaborativa.

Por último, el escrito se cierra con la elaboración de cuatro conclusiones, pensadas y escritas para ratificar la argumentación expuesta, destacando algunas de las ideas pilares de ésta.

Contenido

En la conferencia inaugural a cargo de la Dra. C. Ena Elsa Velázquez Cobiella fuimos testigo de la ferviente valoración a los héroes de la Revolución Cubana, así como la distinción constante al más distinguido de sus ideólogos José Martí; destaca sin lugar a dudas la consistencia de una educación sustentada en el “pensamiento crítico con una actitud antihegemónica de enfrentamiento al colonialismo cultural de los países capitalistas” (Velázquez Cobiella, 2019), pero ante todo, cimentada en la permanencia, constancia y perseverancia y valoración de los principios, pensamiento, actitudes y acciones de sus héroes, de sus pensadores; de sus pedagogos. Es prueba de un espíritu colectivista y solidario que conjunta los esfuerzos de la sociedad.

Los idearios de los héroes y pensadores cubanos suman esfuerzos, muestran coherencia y congruencia, favorecen la generación de participaciones comprometidas y concentradas en una disputa que los conjunta en un mismo proceso, y los constituye, como una fuerza social organizada que mantiene una lucha permanente contra la socavación de los valores legítimos de la sociedad cubana, del “poderoso y agresivo enemigo que mantiene un bloqueo económico, comercial y financiero que pretende conquistar a la juventud cubana con los falsos valores de la sociedad del consumo” (Velázquez Cobiella, 2019).

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

En la recuperación de la experiencia

La participación en el Congreso Internacional Pedagogía 2019 nos permite compartir como el Sistema Educativo Cubano y sobre todo, la Pedagogía Cubana, es continuadora de lo mejor del intelecto nacional en un terreno educativo, en donde los influjos extranjeros no logran opacar la influencia de las figuras nacionales que preconizaban la necesidad de especificidades en la educación y en particular, en el medio rural. Los valores, identidad y sentido de pertenencia de la población cubana se manifiestan en un estilo de vida relevante que puede resumirse en las ideas siguientes: compartir con los demás no lo que sobra, sino lo poco que se tenga; fortalecimiento de la enseñanza martiana... “quien tiene mucho adentro, necesita poco afuera” (Martí, 2019, p.29). Los elementos que promueven la educación y configuran al ciudadano cubano están integrados por el cultivo de la espiritualidad, desarrollo de la cultura, la sensibilidad y la utilidad de la virtud sin desatender las necesidades materiales del ser humano. Postulados de Martí, que como forma de vida adoptan los habitantes y que se vinculan con la realidad y la necesidad histórica.

Las consideraciones anteriores, hacen que el pensamiento de Martí mantenga una vigencia alentadora; la concreción de sus ideas educativas son simplemente contagiantes, su influencia repercute no solamente en Cuba, trasciende hacia los países integrantes de

Latinoamérica; así como al desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenibles de la educación cubana que se sustentan en su idea de atención a la población rural desposeída y dispersa, sin perder sus características esenciales. La aspiración es que todas las personas tengan plena igualdad de oportunidades y posibilidades para alcanzar su máximo desarrollo.

Resulta inevitable remitirnos a las tendencias actuales de nuestro país para reflexionar sobre la valoración de nuestros héroes nacionales, de nuestros ideólogos, pensadores, y grandes maestros o pedagogos que han ido quedando en la lejanía de una línea de tiempo que se inclina por un avance horizontal que al paso del tiempo aparenta un alejamiento paulatino de los principios y postulados de nuestros ideólogos nacionales.

Hoy más que nunca somos testigos de la urgente necesidad de solucionar una permanente crisis educativa. La importación e implementación de soluciones emergentes no han alcanzado mejoras satisfactorias. Dada esta situación, los docentes con facilidad, nos “inclinamos por encontrar y aceptar irreflexivamente una explicación-solución que de manera rápida y sencilla los libere del enorme fardo representado por la compleja problematización implicada en el desarrollo educativo” (Camacho Sustaita, 2016).

De acuerdo a ciertos discursos mediáticos y de “moda”, en una

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

sucesión irreflexiva, van tomando relevancia los aspectos, elementos o estereotipos factores “causantes” o soluciones “mágicas”, de la calidad de educación que desarrollamos; por lo tanto, se ha recurrido a las propuestas pedagógicas del momento: el conductismo de Skinner, la teoría cognitiva de Piaget, la teoría sociocultural de Vigotsky, tesis de lo lúdico, desarrollo de valores, enfoque por competencias, la neurociencia, habilidades emocionales, entre otros.

En el marco de las observaciones realizadas en la coherencia y congruencia de la valoración, reconocimiento y vigencia de los pensadores cubanos; sin incurrir en anacronismos categoriales, surge la añoranza de la pedagogía mexicana y a manera de interrogante o reflexión se plantea en la discusión de hoy en día, la vigencia educativa del pensamiento de Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, José Santos Valdés... ¿Será el momento de sacudir o mover al altar educativo?

Desarrollo del congreso

De manera general los trabajos se desarrollaron conforme al programa científico emitido por el comité organizador: Cursos Precongreso, Actividades Centrales y Especiales, Simposios, Foros, Encuentros, Visitas Especializadas y Exposición Asociada.

Todas las actividades en conjunto promovieron el debate científico, la socialización, visibilidad e impacto de los resultados de la actividad científica educacional y de

las experiencias pedagógicas como las buenas prácticas educativas, una de las estrategias fundamentales para el logro de este objetivo fue el debate de temas educativos que hoy son prioridad a nivel mundial y en cada uno de los países participantes.

Las **Actividades Centrales** del programa científico abordaron temas de actualidad y contaron con la participación de prestigiosos especialistas del ámbito nacional e internacional, donde se compartieron resultados de recientes investigaciones, se promovieron formas de cooperación regionales y se favoreció la creación de un espacio para el intercambio de experiencias.

Los **Cursos Precongreso** fueron impartidos por docentes e investigadores de alto nivel profesional y prestigio académico, reconocidos internacionalmente y relacionados con las temáticas generales, así como otros temas de gran interés para la comunidad científica educativa internacional y en correspondencia con los Simposios.

Los **Simposios y Foros** se organizaron en Conferencias, Mesas Redondas, Paneles, Sesiones de Debate, Coloquios y Presentación de Carteles, como forma de integración del contenido de los temas centrales y para propiciar el debate científico.

La forma fundamental de presentación de los trabajos son: **Sesión de Debate y Presentación de Carteles**, en las cuales los delegados mediante su intervención y

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

participación comunicaron de manera breve los principales resultados científicos de su trabajo de investigación.

Las **Sesiones de Debate**, en especial, fueron diseñadas para permitir la participación de todos los autores de los trabajos seleccionados, según el programa científico, a través del desempeño de diferentes roles en la discusión de los temas. Esta forma organizativa se caracterizó por la exposición breve de los principales resultados de la investigación.

El programa científico incluyó además visitas especializadas a centros educacionales e instituciones científicas y culturales de La Habana: instituciones de primera infancia, instituciones primarias, instituciones de nivel medio, institutos preuniversitarios, instituciones universitarias, instituciones culturales, instituciones científico-culturales y destacando las escuelas especiales y de manera particular la Institución Educativa “Presencia Martí”; institución que atiende a escolares que presentan dificultades en el aprendizaje con el fin de reincorporarlos a la educación regular. En el centro se desarrollan diferentes investigaciones, para dar respuesta a las interrogantes de carácter científico y metodológico, relacionadas fundamentalmente, con el aprendizaje de la lectoescritura, de la construcción de textos escritos, ortografía y matemáticas. Su labor científica y pedagógica está encaminada al desarrollo integral del alumno, con énfasis en los procesos

psíquicos y la participación de la familia y la comunidad. Se desarrollan áreas de autoestima, inteligencia emocional, y los trastornos de conducta de los alumnos.

De manera alterna, se participó en el “Intercambio Científico: las Ciencias de la Educación en la Universidad Agraria de la Habana (UNAH)”, la cual es el centro de referencia y orientación a profesores y directivos en materia de Didáctica, Administración universitaria y modelos educativos; procesos de consultoría, programas de capacitación, diplomados, asesorías y desarrollo de programas conjuntos en educación posgraduada, maestrías y doctorados.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, y en el marco de las necesidades de las instituciones participantes (Normal de Torreón, Normal de Lerdo, UAC, CIIDE y la Dirección de Servicios Educativos), se establecieron las condiciones, y compromisos de comunicación para generar una Red de Colaboración Interinstitucional, que mejore las probabilidades para el establecimiento de convenios de colaboración, organización de encuentros académicos colaborativos, estancias académicas, participación en convocatorias, entre otras actividades.

Conclusiones

El planteamiento valoral que se desprende de la experiencia vivida con la asistencia y participación a la *Décimo Sexta Edición del Congreso*

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Pedagogía 2019, nos convoca a favorecer la conciliación entre la teoría con la práctica. Esto refuerza la postura que afirma, que después de culminar el proyecto de investigación, de manera prospectiva habrá que diseñar y desarrollar un proyecto de innovación o de intervención producto del proceso realizado.

El planteamiento valoral a juicio personal, se ha convertido en la gran coartada en los procesos de investigación asociados con la probable causalidad o alternativas de solución de las problemáticas educativas; de manera que se tiende a mostrar una especie de propuestas didácticas, algunas de ellas referidas desde la práctica, y desde el punto de vista del autor; como exitosas, debido a que no muestran evidencias de estudio.

El perfilado ideológico-cultural de formación de los maestros establece las condiciones y características sobre el nivel de reflexión y teorización que caracterizará su desempeño laboral, en tal sentido, es urgente diseñar investigaciones científicas que focalicen áreas de oportunidad que permitan recuperar los planteamientos de ideólogos, pensadores y maestros mexicanos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, y en el marco de las necesidades de las instituciones participantes (Normal de Torreón, Normal de Lerdo, UAC, CIIDE y la Dirección de Servicios Educativos), se establecen las condiciones, y compromisos de

comunicación para generar una Red de Colaboración Interinstitucional, que mejore las probabilidades para el establecimiento de convenios de colaboración, organización de encuentros académicos colaborativos, estancias académicas, participación en convocatorias, entre otras actividades.

Camacho Sustaita, L. (04 de Abril de 2016). Currículum de posibilidades. Torreón, Coah., México.

Castro, F. (Junio de 1961). Discurso Palabras a los Intelectuales. Habana, Cuba.

Martí, J. (2019). *Cartas a María Mantilla*. Barcelona: www.Linkgua_Digital.com.

Velázquez Cobiella, E. (2019). El sistema educativo cubano y los objetivos de desarrollo sostenible. *Conferencia Inagural del Congreso Pedagogía 2019*, (pág. 11). La Habana, Cuba.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y ACOMPANIAMIENTO DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES EN EL ESTADO DE DURANGO

Miguel Leonel López Barrera
Unidad CIIDE "Profesor Rafael Ramírez"
Miguel.lopezbarrera@durango.gob.mx"

Resumen

El objetivo General de la investigación fue *Identificar* las estrategias de seguimiento y acompañamiento que realizan los supervisores escolares de educación básica para el fortalecimiento de su función, mientras que el objetivo

específico fue correlacionar las estrategias de seguimiento y acompañamiento de los supervisores desde la perspectiva de supervisión que guardan los directores de las zonas escolares. La metodología fue cuantitativa, aplicamos dos cuestionarios de contexto a una muestra de 30 supervisores y 30 directores, respectivamente. El análisis de las escalas y correlaciones fueron ejecutados con el paquete estadístico SPSS (versión 15). Los resultados indicaron que los supervisores dan "muy alta importancia" a las funciones de planeación y organización que se desarrollan en la zona escolar. En cuanto a las correlaciones, encontramos que son moderadas y éstas tienen que ver con la organización y visitas a los profesores en las aulas. En conclusión, los supervisores escolares enfatizan las funciones de la organización y planificación del trabajo con los directores, en tanto que las funciones académicas son complementarias de la organización y la planificación.

En ésta investigación se pueden destacar los siguientes resultados: el supervisor escolar organiza y planifica el trabajo con los maestros y directores estrategias de seguimiento académico para un mejor logro educativo escolar en la zona escolar, en la escuela y el en aula; también se encontró que supervisores escolares y directores organizan con maestros de la zona estrategias de seguimiento académico para la mejora educativa; por otra parte supervisores y directores planifican y organizan estrategias de seguimiento

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

académico pedagógico de acuerdo a los enfoques educativos que impactan en el salón de clase; por último la investigación arrojó que tanto directores como supervisores realizan visitas periódicas de seguimiento académico y acompañamiento pedagógico de acuerdo a los planes y programas de estudio vigentes.

Palabras clave

Gestión educativa, diagnóstico, funciones, plan de trabajo.

Planteamiento del problema

El supervisor escolar desde su surgimiento en el sistema educativo ha experimentado una transformación gradual en el desempeño de sus funciones, tanto que el liderazgo del supervisor es fundamental en la organización y funcionamiento de las instituciones escolares de educación básica.

Esta reversión de las funciones de control administrativo en funciones académicas tiene la intención de impactar en el logro de los estudiantes.

En este entender, nos preguntamos ¿Cuáles son las estrategias de seguimiento y acompañamiento que realiza la supervisión escolar en las escuelas de educación básica en el Estado de Durango?

De lo anterior se desprende que las funciones del supervisor son

clave en el funcionamiento de los centros escolares, máxime si hay una serie de estrategias existentes al efecto y aplicadas de manera intencional en el logro educativo de los estudiantes.

Para exponer tales estrategias, nos planteamos a continuación los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general.

Identificar las estrategias de seguimiento y acompañamiento que realizan los supervisores escolares de educación básica para el fortalecimiento de su función.

Objetivo específico.

Correlacionar las estrategias de seguimiento y acompañamiento de los supervisores desde la visión de los directores de las zonas escolares.

Trazados los objetivos, ahora pasemos a algunos antecedentes que dan cuenta de la figura del supervisor.

Antecedentes

A partir del 2001, la Secretaría de Educación Pública ha llevado a cabo acciones para fortalecer las funciones del supervisor como cursos, publicación de normativa. (Congreso de la Unión, 2013) y de manuales para ejercer la gestión de la supervisión escolar de acuerdo con los retos y oportunidades que el modelo educativo plantea.

En el estado de Durango, los

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Supervisores Escolares han recibido diversas capacitaciones y actualizaciones para desempeñar su función para la implementación de la autonomía curricular. Incluso en el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) a través de la Unidad Rafael Ramírez, se elaboró el Manual de funciones del Supervisor Escolar de Escuelas Multigrado del estado de Durango. Medrano y Carrillo 2016, resultado del trabajo de investigación con supervisores de educación básica.

Para cumplir con la finalidad del CIIDE y fortalecer la función de los supervisores del área de influencia, fue necesario identificar cuáles son las estrategias de seguimiento y acompañamiento que realizan los supervisores, para poder empatarlo con las funciones que debe realizar de acuerdo al documento de Perfiles, Parámetros e Indicadores y tener una visión de las áreas de oportunidad y poder proponer estrategias para fortalecer la función supervisora y colaborar en el logro educativo de los alumnos de educación básica.

Marco referencial

El Sistema Educativo Nacional (SEN), tal como lo establece el Artículo 10 de la Ley General de Educación (Congreso de la Unión, 2013), está integrado por los educandos y los educadores; las autoridades educativas; los planes, programas, métodos y materiales; las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;

las escuelas de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

En el Capítulo IV, Sección 1, de la Ley General de Educación, el Sistema Educativo Nacional cuenta con las modalidades de educación escolar, no escolarizada y mixta. La escolar identifica tres tipos: básico, medio-superior y superior, cada tipo con sus respectivos niveles, y cada nivel, con sus variantes de los servicios. La educación de tipo básico está compuesta por el nivel de preescolar, el de primaria y el de secundaria. (Congreso de la Unión, 2013).

Según Justa Ezpeleta, (2003) el concepto supervisión se compone por los vocablos super y visus. El primero se refiere a un privilegio, ventaja o preferencia; el segundo, a la visión o mirada. En ese sentido, la supervisión escolar se refiere a una visión preferencial; una mirada desde arriba del sistema, por tanto, posee la capacidad de ver y analizar la acción escolar y otorgar su visto bueno, en caso de requerirse, así como de orientar y acompañar a la comunidad escolar en el logro de los propósitos educativos. También significa el ejercicio de la autoridad como parte de su función directiva.

La SEP publicó entre 2005 y 2006, las Orientaciones Técnicas para Fortalecer la Acción Académica de la Supervisión (DGDGIE, 2006); Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

escolar (DGDGIE, 2006); Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (DGFCMS, 2005).

Margarita Zorrilla y Guillermo Tapia, (2008) mencionan que, en 1943, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer el texto Principios y Técnicas de la Supervisión Escolar, en el cual se detalla el deber ser, de dicha función y su traducción en la práctica, es hasta 1945 cuando la institución publica el primer reglamento para la inspección escolar, en el cual se delimitaron las labores que le conciernen, así como sus obligaciones respecto del mejoramiento profesional de los maestros.

Los autores señalan que las funciones principales que se atribuyeron a la supervisión se han orientado por cuatro aspectos principalmente: técnico, material, social y administrativo.

La supervisión escolar es una función que consiste en orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa de la zona, como elemento del cambio social, en la consecución de los objetivos del SEN.

De acuerdo con lo anterior, la tarea fundamental de la supervisión es apoyar a la comunidad educativa para los cambios que propicien el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de ahí que en el Manual del Supervisor de Zona

de Educación Primaria (1987) se explicitan funciones de seis tipos:

- 1 De enlace: como canal de comunicación entre las áreas normativas, administrativas y las escuelas.
- 2 De promoción: acciones que favorecen la relación entre la escuela y la comunidad, así como con instituciones cívicas y sociedades para un desarrollo social y educativo.
- 3 De orientación: proporciona criterios para favorecer el desempeño de las funciones asignadas a las escuelas y sus integrantes.
- 4 De asesoría: ofrece opciones de solución a los directores de los planteles a problemas que surjan en el desarrollo del trabajo escolar.
- 5 De verificación: corrobora el cumplimiento de las acciones, normas, disposiciones y el programa de actividades determinadas.
- 6 De evaluación: sobre las acciones y los resultados del proceso educativo.

El propósito del cargo es favorecer, verificar y orientar el

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

funcionamiento del servicio educativo.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), se elaboró a partir de la Visión México 2030 del sexenio y del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. El PROSEDU está estructurado para responder a cuatro temas fundamentales en la política educativa: cobertura, calidad, equidad y pertinencia. Este programa se divide en seis objetivos, refiriéndonos exclusivamente al objetivo seis que enuncia lo siguiente:

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

Hablar de una nueva gestión educativa significa construir una cultura organizacional distinta a la que ha existido; es decir, deben modificarse las formas de trabajo y de organización para asegurar no sólo el acceso a la escuela, sino la permanencia y el logro educativo de todos los estudiantes.

Lo anterior implica un reto para todos, en el que se incluye de manera específica la supervisión escolar; se requiere concebir lo educativo de manera distinta, lo que pudiéramos definir cómo hacerlo tradicional; lo que fue muy importante y trascendente para los requerimientos de otro tiempo.

Ahora, el presente y el futuro demandan la concentración de esfuerzos en el aseguramiento de la calidad con equidad. El modelo de trabajo y organización que se ha experimentado a lo largo del tiempo se muestra insuficiente para los requerimientos actuales.

Es preciso fortalecer la comunicación entre la Federación y los actores educativos y sociales para alinear visiones y propósitos de todos los involucrados. El cambio en el modelo de gestión institucional inicia con el reconocimiento de la escuela como una organización social que, como tal, requiere asistencia externa para el logro de su misión. La supervisión escolar es clave en la prestación de esta asistencia.

Una nueva gestión escolar exige que en los centros educativos se desarrollen ambientes de trabajo donde todos puedan participar de forma corresponsable en la mejora de la calidad de sus procesos. Para ello, es fundamental transparentar su labor y rendir cuentas.

La gestión institucional que prevalece en la estructura del sistema educativo hoy día en la mayoría de los centros escolares no corresponde a las demandas educativas de una sociedad cambiante y más democrática, para lograr el perfil de egreso de los estudiantes de este siglo.

Si bien se reconoce que la mejora de la calidad del logro educativo implica transformar la escuela, es importante destacar que

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

las estructuras del sistema también exigen cambios, con el fin de que la gestión educativa tenga rumbos concretos y horizontes comunes.

A la par de la transformación de la gestión en las escuelas, es necesario que la supervisión transite en el mismo sentido para que pueda asegurar un servicio de calidad, lo que significa que la gestión institucional tendrá que estar alineada a la escolar.

El gran reto del sistema, luego de reconocer la necesidad del cambio educativo, es generar las competencias requeridas para asegurar que los estudiantes mejoren su rendimiento académico. Para ello, la supervisión escolar, en corresponsabilidad con el director deberá, considerar:

- a) Reconocer que la escuela es única y que debe atender su heterogeneidad.
- b) Centrar su atención en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de las prácticas de enseñanza de los maestros.
- c) Fortalecer los procesos de participación y promover nuevas formas de organización de los docentes y directivos.
- d) Promover la corresponsabilidad en el cumplimiento de la misión de las escuelas de la zona y de sus resultados educativos.
- e) Asumir que las tareas y requerimientos administrativos deben llevarse a cabo de manera eficiente, con la

finalidad de que éstos no obstaculicen las tareas de orden pedagógico.

- f) Enriquecer las propuestas de planeación que hacen las escuelas, aprovechando los proyectos y programas existentes para promover propuestas de innovación en el aula.
- g) Dar respuesta a las escuelas para mejorar los servicios que ofrecen; además, brindar y gestionar los apoyos técnicos para que se alcancen las expectativas de mejora académica que los docentes y directivos se han propuesto lograr.

La Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) publicada en el Diario Oficial de la Federación en el artículo 4° fracción XIV, determina y puntualiza la función del supervisor escolar como la autoridad que, en el ámbito de su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya a escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación. Marca con exactitud que la figura del supervisor escolar, inspector, jefes de zona o de sector o de cualquier cargo análogo, deberán cumplir y ejercer las funciones. (Congreso de la Unión, 2013).

Como parte fundamental del proceso para ascender a obtener el cargo de supervisor, la (LSPD) faculta

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

al Instituto Nacional de Evaluación para que en el ámbito de su competencia defina y apruebe los perfiles, parámetros e indicadores que se deben cumplir para asegurar las funciones que un supervisor debe cumplir.

Una vez revisado y analizado el documento que contiene los perfiles, parámetros e indicadores que emite la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2015-2016 para el concurso de promoción para ascender a supervisores de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Telesecundaria, se puede determinar qué aspectos técnicos debe cumplir un supervisor, los cuales los sustenta en cinco dimensiones con sus distintos parámetros. (SEP, 2016).

Metodología

La investigación se realizó desde de un enfoque cuantitativo y descriptivo, en ella identificamos y graduamos las estrategias de seguimiento y acompañamiento que realizan los supervisores de educación básica del estado de Durango en las zonas escolares que atienden.

Para identificar y correlacionar las estrategias de seguimiento y acompañamiento se aplicó un cuestionario de escala a los supervisores (30) y a directores (30) de escuela, a fin de comparar lo que resulte de ambas figuras y den cuenta de las funciones que desempeñan, pero sobre todo para contrastar la información que viertan los directores de las escuela sobre la

tarea que hace el supervisor respecto al objetivo principal del estudio en cuestión.

La aplicación del instrumento con 19 reactivos fue de forma personalizada a cada una de las figuras educativas de este nivel. Cabe señalar que la aplicación del instrumento contempla a supervisores y directores escolares que ejercen su función, tanto en el medio rural como en el urbano.

Es preciso acotar que la muestra para la investigación que nos ocupa, es de carácter intencional por lo que no es representativa, al contar con 30 supervisores

Y 30 directores. En este caso los criterios de inclusión de los supervisores y directores fueron los siguientes:

- Supervisores y directores con nombramiento oficial.
- Incluir supervisores de educación básica.
- Supervisores y directores adscritos al medio rural y urbano del estado de Durango.

Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizará el Programa SPSS (versión 15), el cual nos permitió hacer análisis estadísticos de porcentajes y escalas que nos permitieron alcanzar los objetivos planteados.

Resultados globales de los análisis de los ítem

A continuación se exponen los resultados globales a

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

través de una escala (véase tabla 1).

- Del aula a la zona,
- De la zona a la escuela,

Tabla 1. Escala de puntajes de los ítems de muy alta a baja importancia

SUPERVISORES			DIRECTORES		
90 >	Muy alta	Zonas escolares: 1,2,3, Escuelas: 10,12, Aulas: 18	90-102	Muy alta	Zonas escolares: 1,2,3, 4, Aulas: 17
76-89	Alta	Zonas escolares: 4, 5, 6, 7, 8, 9, Escuelas: 11, 13, Aulas: 14, 15, 16, 17, 19	76-89	Alta	Zonas escolares: 5,6,7, 8,9, Escuelas: 10,11, 12,13, Aulas: 14,15,16,1 8,19
62-75	Media		62-75	Media	
48-61	Baja		48-61	Baja	
34-47	Muy bajo		34-47	Muy baja	

Desde una perspectiva global de los puntajes obtenidos en cada ítem, la diferencia en las diversas estrategias implementadas por los supervisores y directores en la zona, escuela y aula son de importancia muy alta y alta importancia.

- 1) Ambos actores centran y dan muy alta importancia a las cuestiones de planeación y organización que se desarrollan en la zona escolar.
- 2) En tanto que el supervisor escolar y el director dan alta importancia *como se refleja en los ítems 17 y 18*. En resumen ambas figuras educativa priorizan el trabajo admirativo sobre el trabajo del aula.
- 3) Así mismo con una importancia alta ambos actores educativos centran su trabajo de seguimiento y acompañamiento en el orden siguiente:

Fuente: elaboración propia

- Presentándose una jerarquía en las actividades de seguimiento y acompañamiento en el aula.

- 4) Finalmente los supervisores y directores coincidentemente no califican ningún ítem con una media, baja o de muy baja importancia.

A continuación se realiza un análisis correlacional que permita observar la relación entre lo que hace el supervisor y director en cuanto a las estrategias de seguimiento y acompañamiento en la zona, escuela y el aula.

Correlación de las estrategias de seguimiento y acompañamiento entre supervisores y directores.

A continuación a través de la correlación de r de Pearson se analiza la relación que

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

existe entre las estrategias de seguimiento y acompañamiento que realiza el supervisor escolar y que corroboran los directores de escuela de educación básica.

La tabla 2, da cuenta del nivel de correlación significativa entre los ítems.

Tabla. 2. Nivel de correlación significativa entre ítems.

Valor r	Relación
0 y .20	Muy baja
.20 y .40	Baja
.40 y .60	Moderada
.60 y .80	Apreciable, más bien alta
.80 y 1	Alta o muy alta

Fuente. Morales, 2001, p. 78

La correlación de los ítems en términos generales es de una relación moderada (de .40 a .60 tal como se observa en la tabla) entre los calificados por los supervisores y los directores.

Con una correlación significativa de $r=.46^{**}$; $p<0,01$ el SUPERVISOR (S1: zona) “Organiza el trabajo de la zona escolar con los directores y maestros para la mejora de la calidad educativa” para que el DIRECTOR (D12: escuela) “Haga del conocimiento e informe de las estrategias que implementa para dar seguimiento y acompañamiento sobre las áreas de oportunidad”.

Con una correlación significativa de $r=.50^{**}$; $p<0,01$ el SUPERVISOR (S1: zona) “Organiza el trabajo de la zona escolar con los directores y maestros para la mejora de la calidad educativa” para que el DIRECTOR (D14: aula) “las visitas

que se realizan están acorde a los propósitos, enfoques y contenidos educativos vigentes en el programa de estudio”.

Con una correlación significativa de $r=.46^{**}$; $p<0,01$ el SUPERVISOR (S1: zona) “Organiza el trabajo de la zona escolar con los directores y maestros para la mejora de la calidad educativa” para que el DIRECTOR (D15: aula) “Sugiera y oriente en lo particular a sus maestros de su escuela las estrategias de seguimiento y acompañamiento pedagógico que implementa para atender las necesidades de los alumnos”.

Con una correlación significativa de $r=.48^{**}$; $p<0,01$ el SUPERVISOR (S1: zona) “Organiza el trabajo de la zona escolar con los directores y maestros para la mejora de la calidad educativa” para que el DIRECTOR (D17: aula) “relacione los propósitos, los enfoques y los contenidos educativos con las estrategias de seguimiento y acompañamiento pedagógico que implementa en cada grupo en particular”.

Con una correlación significativa de $r=.51^{**}$; $p<0,01$ el SUPERVISOR (S3: zona) “retroalimenta y considera las aportaciones de los directores de las escuelas de la zona para construir estrategias didácticas que impacten en el logro educativo” y así el DIRECTOR (D14: aula) Las visitas que realiza están acorde a los propósitos, enfoques y contenidos educativos vigentes en el programa

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

de estudio.

Con una correlación significativa de $r=.41^*$; $p<0,05$ el SUPERVISOR (S15: aula) "Sugiere y orienta en lo particular a sus maestros de sus escuelas las estrategias de seguimiento y acompañamiento pedagógico que implementa para atender las necesidades de los alumnos" al DIRECTOR (D17: aula) Relacione los propósitos, los enfoques y los contenidos educativos con las estrategias de seguimiento y acompañamiento pedagógico que implementa en cada grupo en particular.

Conclusiones

Una vez terminada la investigación estrategias de seguimiento y acompañamiento de los supervisores escolares en el estado de Durango y respondiendo a la pregunta ¿Cuáles son las estrategias de seguimiento y acompañamiento que realiza la supervisión escolar en las escuelas de educación básica en el Estado de Durango?, se concluye que los supervisores escolares organizan y planifican el trabajo con directores de escuela y maestros implementando estrategias de seguimiento y acompañamiento para tener mejor logro educativo de los estudiantes.

Por otro lado los supervisores escolares organizan el trabajo de la zona escolar con los directores y maestros para la mejora de la calidad educativa, con lo que se refrenda que se le da más importancia a las actividades de la

zona escolar poniendo al centro los propósitos, enfoques y contenidos educativos de los planes y programas de estudio, al mismo tiempo que su correlación es estrecha con las estrategias de seguimiento y acompañamiento pedagógico que implementa como una tarea sustantiva dentro del aula.

Además el supervisor y el director siguen y orientan a sus maestros de sus escuelas sobre las estrategias de seguimiento y acompañamiento pedagógico que deben implementar para atender las necesidades de los alumnos.

Dentro de las estrategias de seguimiento y acompañamiento que realiza el supervisor escolar son las visitas que realiza y que además están acorde a los propósitos, enfoques y contenidos educativos vigentes en el programa de estudio a las que le dan mayor importancia desde su ámbito de competencia. Así mismo, los supervisores retroalimentan y consideran las aportaciones de los directores de las escuelas de la zona para construir estrategias didácticas que impacten en el logro educativo de los alumnos.

Finalmente los supervisores escolares implementan estrategias de seguimiento y acompañamiento académico desde la perspectiva de origen como es la supervisión en sus procesos de organización en la zona, en la escuela y en el aula. Cabe destacar que ambos actores dan mayor importancia a las estrategias de seguimiento y acompañamiento

que de manera general se planifican en el espacio de su competencia.

Referencias

- Congreso de la Unión. (1993, Julio 13). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación*. [Última reforma el 22 de marzo de 2017]. pp. 1-72. México. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo39036.pdf>
- Congreso de la Unión. (2013, Septiembre 11). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación*. pp. 1-33. Artículo 4º fracción XIV. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Congreso de la Unión. (2013a, Septiembre 11). *Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Diario Oficial de la Federación* [Segunda Sección]. pp. 1-16. México. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo85396.pdf>
- Ezpeleta, J. (2004). *Reseña histórica de la Supervisión Escolar de la Educación Primaria en México: Prácticas, desafíos y formas*. México.
- Medrano M.,C. S. y Carrillo, S. N. (2016). Construcción del manual de trabajo para guiar las funciones del Supervisor de escuelas multigrado. *Matda'. Revista de Investigación e Innovación Educativa*.1 (1), pp. 45-62. Recuperado el día 02 de mayo de 2019 desde <http://matda.educacion.durango.gob.mx/2017/>

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

RESEÑA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “CARACTERIZACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN BÁSICA, REGIÓN LAGUNA, DURANGO”.

*Silvia Contreras Quiroz.
Unidad Profesora Hermila Galindo
silvia.contreras@durango.gob.mx*

Resumen

El presente trabajo corresponde a una reseña descriptiva de corte científico en donde se narra de manera sencilla y breve las principales características de lo desarrollado en el proceso de

investigación: “Caracterización de las funciones del asesor técnico pedagógico de Educación Básica, Región Laguna, Durango”.

La estructura que se presenta en el documento consta de una introducción, desarrollo y conclusiones en donde se buscó ser explícitos y coherentes en la información, para mayor calidad del trabajo.

El trabajo realizado desde el inicio de la investigación hasta su culminación es importante porque puntualiza la satisfacción que provoca pertenecer al equipo. Fue durante este proceso que se definió su carácter solidario y comprometido a riesgo de caer en la condición que la cultura popular enuncia como “elogio en boca propia es vituperio”, pero es necesario hablar de ello porque fue en este breve plazo de tiempo en que se estableció como regla de trabajo no escrita que cada tema debería agotarse hasta la total satisfacción de todos, donde las expresiones o puntos de vista divergentes se asumen como tal en todo el equipo de trabajo. Hubo opiniones comprometidas con el buen desarrollo de la encomienda que nos unió, se asumió que el éxito o fracaso del proceso de investigación y sus hipotéticos posibles efectos, nos corresponden a todos.

Palabras Clave

Reseña, narración, investigación.

Introducción



RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Entre los investigadores del CIIDE Unidad Profesora Hermila Galindo Acosta se decidió abordar en sus inicios el proyecto de investigación: “Estrategias de apoyo, asesoría y acompañamiento para el desempeño de las funciones del asesor técnico pedagógico (ATP) a través de su proyecto de intervención”, pero al ir avanzando en las tareas de investigación se detectó la obligación de modificar, en vista de que, como en toda investigación científica los hallazgos encontrados en las primera etapas y las dificultades presentadas, la indicación fue la de reorientar el objetivo general que correspondía a: “Caracterizar las funciones del ATP de Educación Básica Región Laguna del Estado, Durango”.

En Septiembre de 2017, el equipo de investigación entonces integrado únicamente por los docentes investigadores Dra. Silvia Contreras Quiroz, Mtro. Pablo Rábago Martínez y Coordinadora de la unidad Mtra. Claudia Yazmín García Escareño, en una más de las agotadoras discusiones vividas, se decidió hacer uso de nuestra experiencia en el campo de la asesoría técnica pedagógica para elegir lo que en un principio se enunció de manera muy general: atender las necesidades de los asesores técnico pedagógicos, que en ese momento histórico pasaban por una situación de conflicto a nivel nacional. En la región esta incertidumbre administrativa se había sumado a la serie de imprecisiones que para la función de ATP existían desde hace años.

Este es el escenario en el que el grupo de investigación de la unidad trabajó sus primeros acercamientos con el tema y fue desarrollando el proceso de una investigación descriptiva, teniendo resultados interesantes, los cuales sirvieron de diagnóstico para realizar una nueva investigación de innovación, que ayude a los autores educativos a mejorar y empoderar su función como ATP.

Desarrollo

Con ese espíritu de trabajo se abordó durante las últimas dos semanas de septiembre la definición del objeto de estudio y se perfilaron los componentes indispensables de la revisión teórica, donde como primer momento se revisaron los antecedentes históricos de la función de asesoría técnica, a partir de los modelos ubicados como postrevolucionarios.

Llama la atención que Serrato, M. R., Roldán M. y León, M. (2017) comenta que la formación de los primeros cuadros de apoyo técnico pedagógico en la escuela se dio a finales de 1970. Otro momento importante en la consolidación de la figura del ATP sucedió con la reforma curricular de 1992. Esto permitió construir satisfactoriamente el marco histórico de la investigación.

Se inició la revisión del marco normativo con el documento oficial emitido por la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) donde

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

se definen los parámetros e indicadores que debe satisfacer el perfil (PPI), en este caso del Asesor Técnico Pedagógico. Este documento se actualizó permanentemente y se publicó en 2018. También se tomó en cuenta el título 2º del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y el hallazgo importante fue su objetivo general:

Coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión (SEP, 2017, p. 17).

A pesar de los cambios mantiene su misma estructura general dividida en cinco dimensiones, definida cada una de la manera siguiente:

Dimensión 1 Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender. Y conoce la práctica docente para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de la enseñanza de su especialidad.

Dimensión 2 Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes y a maestros de taller de lectura, que permita brindar a los alumnos mejores

oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Dimensión 3 Un asesor técnico pedagógico que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional.

Dimensión 4 Un asesor técnico pedagógico que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos.

Dimensión 5 Un asesor técnico pedagógico que se vincula con las comunidades donde están ubicadas las escuelas, los diferentes agentes educativos y los integrantes de la zona escolar, para enriquecer las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2018, pp. 33-35).

Es importante recordar que la función de ATP formalizó su existencia a partir de la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), ley reglamentaria de la reforma constitucional en la que se fundó la reforma educativa aprobada en febrero de 2013 por el poder legislativo federal; misma que para adquirir plena vigencia tuvo que ser aprobada por la mayoría de los congresos locales de nuestro país, cada uno de los cuales tenía la facultad de hacerle las modificaciones

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

pertinentes, lo cual en el Estado de Durango no representó ningún cambio significativo.

Como parte del proceso de investigación se revisó en forma exhaustiva este ordenamiento, por la importancia que para la vida profesional del ATP tienen estas implicaciones legales que se encuentran en el Capítulo VI de otras promociones en el servicio en su Artículo 41:

El Nombramiento como Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica será considerado como una Promoción. La selección se llevará a cabo mediante concurso de oposición de conformidad con lo señalado en el Título Segundo, Capítulo IV de esta Ley. El personal seleccionado estará sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, a cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función (Congreso de la Unión, 2013, p. 17).

Fue interesante revisar que durante el periodo de inducción el personal recibirá incentivos temporales y continuará con su plaza docente, en caso de que acredite la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término del periodo de inducción, la autoridad educativa u organismo

descentralizado otorgará el nombramiento definitivo con la categoría de asesor técnico pedagógico prevista en la estructura ocupacional autorizada.

Siguiendo con la ley, el personal que incumpla este periodo de inducción, con la obligación de evaluación o cuando en ésta se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño correspondiente, volverá a su función docente en la escuela en que hubiere estado asignado.

Es en esta Ley secundaria donde por primera vez se establecen los procedimientos y requisitos para acceder a la función, el calendario y mecanismo para adquirir la clave presupuestal respectiva contempla su creación por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP).

La citada revisión permitió conocer algunas de sus inconsistencias, como las limitaciones del proceso de evaluación para acceder a la función, el número de ATP que requiere cada zona escolar y la falta de seguimiento al proceso de inducción, por mencionar las que más adelante se revelaron como conclusiones de trascendencia.

Son estas mismas inconsistencias son las que provocaron una serie de conflictos que de alguna manera afectaron el buen cumplimiento de lo establecido por la ley e impactaron el desarrollo de las funciones de apoyo, asesoría y acompañamiento que deberían

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

cumplir todos aquellos que en un primer momento aprobaron satisfactoriamente la evaluación para la promoción y posteriormente el proceso de evaluación para obtener la clave de ATP.

Siguiendo con la reseña, la segunda mitad del mes de septiembre y las primeras dos semanas de octubre se dedicaron para definir la metodología de investigación y el tipo de instrumentos a utilizar en su desarrollo. Acordamos en el equipo que esta sería con un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo y se llevaría a cabo a través de la aplicación de un cuestionario como instrumento.

Con la técnica de encuesta se constituyó el universo con los cuatro actores más estrechamente relacionados con la función de asesoría técnica: supervisor y/o jefe de sector, asesor técnico pedagógico, director escolar y docente frente a grupo, donde los dos primeros serían abordados de manera censal, mientras que para directores y docentes se determinaría una muestra estratificada.

Se propuso que la población objetivo pertenezca a todos los niveles de educación básica y que el total de asesores incluyan a los que como resultado de la aplicación de la citada ley estuvieran en su proceso de inducción para ser evaluados, pero también aquellos que por necesidades del servicio cumplan con esta función.

El instrumento elaborado está dividido en tres secciones:

- La primera cuenta con 11 cuestionamientos de carácter general, cuyas respuestas permiten conocer edad, años de servicio, formación académica, nivel, subsistema y modalidad, entre otros datos del entrevistado. Esta sección sería igual para los cuatro actores de la investigación.
- Una segunda sección donde se busca recuperar información respecto a cómo percibe cada uno de los cuatro actores de la investigación la participación del ATP en su campo de trabajo. Esta particularización provocó que el número de ítems tenga variaciones, ya que dependen de la función que cumple el respondiente. Aún con esto, cada cuestionario tiene como base las cinco dimensiones del PPI mencionadas con anterioridad y el que se diseñó para el ATP, que constó de 46 ítems.
- Una tercera sección, para terminar el cuestionario, ofrece un espacio para que se hagan comentarios que el entrevistado considere relevantes o que a su modo de ver no fueron atendidos debidamente en los ítems.

El cuestionario fue concebido como el instrumento más pertinente para acercarse a la realidad del objeto de estudio. Al diseñarlo se tomó en cuenta el marco teórico, normativo y conceptual, sumándose la revisión histórica de la función; con estos elementos se construyó cada uno de los ítems,

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

considerando en todo momento las limitaciones que un instrumento de estas características tiene para valorar actividades laborales de la diversidad y complejidad de las propuestas para el ATP.

Por su carácter normativo se tomó como punto de partida el texto íntegro los PPI en la primera versión publicada por la CNSPD, con sus cinco dimensiones y los parámetros e indicadores que contiene cada una de ellas, por considerar que representan un buen acercamiento para definir las tareas que debe realizar el ATP.

Al ser revisado por el equipo investigador quedaron de manifiesto sus limitaciones, todas ellas derivadas de su carácter enunciativo y que precisamente por ese carácter dejan de lado los componentes del entorno en que desarrolla su función el ATP.

Con el fin de subsanar estas limitaciones, se decidió construir algunos ítems que permitieran obtener información cercana a las condiciones en que en este momento cumple con su trabajo el ATP en la Región Laguna del Estado de Durango. De este esfuerzo surgió un número de ítems que se agregaron a la quinta dimensión del PPI por ser ésta donde se precisa el esfuerzo de vinculación que debe hacer el ATP para con las comunidades y con otros agentes educativos.

El siguiente paso dentro de la metodología propuesta fue la validación de los instrumentos diseñados por cuatro expertos en el

tema y de reconocida trayectoria profesional en la región, mismos que hicieron una serie de observaciones que fueron puntualmente atendidas hasta dejarlos definidos satisfactoriamente, esto al final de la segunda semana de noviembre de 2017.

La magnífica disposición para colaborar encontrada en el vecino Estado de Coahuila, permitió continuar validando los instrumentos, ahora a través de un pilotaje con los cuatro actores educativos ya mencionados y en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria.

Como resultado del pilotaje para la validación del instrumento, se realizaron modificaciones menores en algunos ítems, a fin de atender los comentarios y observaciones que se hicieron saber, particularmente en el apartado inicial en que se recupera información general, donde al parecer el respondiente no comprendía adecuadamente las instrucciones, igualmente fue necesario enfatizar el carácter confidencial de la información recabada.

En la reunión inicial en que se presentó el proyecto de investigación al Subsecretario de Educación en la Región Laguna Durango, a la Dirección de servicios Educativos y a los subjeses del nivel de educación básica, se precisó que durante el diseño logístico de aplicación de las encuestas, en todo momento se respetaría la agenda regional, a fin de aprovechar las reuniones de trabajo ya programadas, evitando así representar una carga administrativa

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

para los participantes y generar un ambiente favorable al llenar los instrumentos.

Las fechas de aplicación se programaron con la consideración de la jerarquía de los participantes en la estructura de la Subsecretaría. Respetando estos condicionamientos, entre el 9 y 16 de marzo fue posible aplicar tanto a Supervisores como a ATP, los dos actores que se atendieron de manera censal.

La etapa siguiente consistió en diseñar la muestra para aplicar a directores y docentes, de tal manera que hubo representatividad de la diversidad de características de los respondientes, tomando en consideración la disponibilidad de recursos, para evitar que se conviertan en un obstáculo de primer orden. Se llevaron a cabo satisfactoriamente los procesos de acercamiento a las escuelas.

En este tema se manifestó una más de las fortalezas del equipo de investigación que logró superar la falta de recursos, evitando que esto afectara sobre todo a los participantes de los centros escolares más alejados. La etapa con directores y docentes se desarrolló entre el 23 de abril y el 3 de Julio, lo que permitió contar con la información suficiente.

Se concluyó el 23 de Septiembre con el análisis estadístico con el programa SPSS Statistics, que permitió establecer su fiabilidad con un Alfa de Cronbach de .941, con una N de elementos de 46.

Factor determinante para desarrollar este análisis y su interpretación fue la incorporación al equipo de trabajo de dos nuevos elementos: Erika Colón Rueda y Joel Flores, también cercanos en su desarrollo profesional con las funciones de asesor técnico.

Fueron las primeras tres semanas de octubre las que dieron lugar a la elaboración de conclusiones, trabajo para el cual fue de invaluable utilidad el análisis crítico que cada uno de los miembros realizó de cada uno de los resultados obtenidos. Las posturas encontradas fluyeron con naturalidad en un grupo que nunca antes había trabajado unido, pero dieron lugar a firmes discusiones que permitieron la integración de conclusiones con solidez argumentativa.

El 23 de noviembre del 2018 se concluyó el informe de resultados preliminares. Fue dado a conocer en el tercer coloquio de las unidades del CIIDE realizado el día 30 del mismo mes.

Conclusiones

Como bien puede verse en esta breve semblanza los resultados obtenidos permiten asegurar la pertinencia de este proyecto de investigación que bien puede verificarse al leer en el desarrollo, ya que se describe paso a paso el proceso por el que atravesó el proyecto de investigación “Caracterización de las funciones del ATP de Educación Básica de Región

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Laguna, Dgo”.

Con la puesta en marcha del SATE en el ciclo escolar 2018-2019 surgió la necesidad de caracterizar las funciones que realiza el ATP considerando las condiciones en las que opera, por lo cual fue necesario indagar las exigencias que para el asesor representa la implementación de éste, de acuerdo a lo que proponen la LGSPD y los PPI.

A partir del inicio del proceso de divulgación, fue posible colaborar con el sustento a iniciativas de innovación dentro de la misma Unidad como el diseño de un Manual de funciones para el Asesor Técnico Pedagógico y el Trayecto formativo para el ATP de Lenguaje y Comunicación.

Actualmente el papel determinante que el ATP está llamado a cumplir, solo podrá concretarse si en un primer momento se logra conocer las características de sus funciones reales que cotidianamente realiza en la Región Laguna del estado de Durango.

Como fortaleza a lo anterior, en el título 4º de las condiciones institucionales, capítulo I de la formación continua, actualización y desarrollo profesional, el artículo 59 dice:

El Estado proveerá lo necesario para que el personal docente y el personal con funciones de dirección y de supervisión en servicio tengan opciones de formación

continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural.

Para los efectos del párrafo anterior, las autoridades educativas y los organismos descentralizados ofrecerán programas y cursos. En el caso del personal docente y del personal con funciones de dirección, los programas combinarán el Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela con cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado (Congreso de la Unión, 2013, p. 24).

Se puede concluir que la información recabada presenta fortalezas que deben aprovecharse para atender las áreas de oportunidad manifiestas; al mismo tiempo se dio pie para empezar a construir relaciones de colaboración con otras instancias locales, particularmente el Centro Pedagógico Profesor Gregorio Torres Quintero para la enseñanza de la lectura, escritura y matemáticas.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 17, 24. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Secretaría de Educación Pública. (2017). Lineamientos generales para la



CIIDE: GACETA INFORMATIVA

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). Perfil, parametros e indicadores. Asesor Técnico Pedagógico. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_ATP_080118.pdf

Serrato, M. R. , Roldán M. y León, M. (07 de mayo-agosto de 2017). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. p. 1 Recuperado de: La Evaluación del Desempeño del asesor técnico-pedagógico: <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/2860-la-evaluacion-del-desempeno-del-asesor-tecnico-pedagogico>

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

NECESITAR, BUSCAR Y VER EN EL APRENDER

Yadira García González
Unidad Profesor José Santos Valdés
yadira.garcia@durango.gob.mx

Resumen

El presente proyecto de innovación está sustentado en la teoría de Abraham Maslow sobre la motivación humana, en las aportaciones de Carl Rogers sobre el aprendizaje significativo y las de Daniel Goleman sobre inteligencia emocional. En el primer momento se realizó una evaluación diagnóstica en el grupo de tercer grado sección C de la Escuela Primaria Justo Sierra turno matutino, ubicada en Ciudad Lerdo, Dgo., con la que se detectaron dificultades en comprensión lectora, por lo cual se generó, planeo y fundamentó

teóricamente un proyecto innovador que lleva por nombre *Necesitar, Buscar y Ver en el Aprender*, se llevó a cabo durante tres sesiones de trabajo en el grupo con la intención de despertar en los alumnos el interés por medio del trabajo colaborativo, buscando en diccionarios la información necesaria que los llevara a la comprensión lectora de textos planteados por el docente investigador.

Al hacer el comparativo de las respuestas emitidas por los alumnos en los dos momentos, antes y después del proyecto, se observó que hubo un avance significativo, hubo mayor claridad en las respuestas, explicaciones más amplias, detalladas, estuvieron más nutridas, completas, especificaron datos que permitieron precisar, razones por las cuales se concluye que la mayoría de los alumnos mejoró su comprensión lectora.

Palabras clave

Comprensión lectora, motivación, alumno.

Introducción

La palabra **necesidad** proviene del latín *necessitas* que es lo inevitable, necesario. (Corominas, 1985). Tomando en cuenta la anterior definición, es pertinente mencionar que hay diferentes tipos de necesidades que se presentan en el hombre; entre las cuales se encuentra la autoestima, con la que no se nace sino que va surgiendo con lo vivido en el acontecer, el hombre

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

busca en el exterior aquello que le permite cubrirla o satisfacerla día a día con la vida misma, tiene que ver con lo que es, lo que idealiza ser, lo que piensan de él, así como también con el ser aceptado, o aprobado por los demás, esto se traduce en una autoestima a la alta que se mueve en lo positivo, lo que sería ideal, deseable, le permite tener seguridad, autoconfianza, agrado y logro.

De acuerdo con Prevención 5.0 (2007) la relación entre motivación y aprendizaje es recíproca, el aprendizaje está motivado y los motivos son aprendidos. El hombre tiene necesidades no biológicas, sentimientos, formas de pensar, de enjuiciar, de valorar, que son aprendidas; el hombre nace inseguro y necesita ayuda; es la educación la que le presta ayuda, educación que recibe socio culturalmente en la sociedad. Al educar se orienta hacia unos objetivos; los objetivos no están en la naturaleza humana, sino que están determinados por la ética y la interpretación de la existencia y pueden ser adoptados de forma reflexiva o por convención.

La motivación en el proceso de aprendizaje, sigue estos pasos:

1. Se crea una situación de necesidad que provoca una tensión.
2. Se vislumbra un objetivo capaz de satisfacer esa necesidad.
3. Se inicia el esfuerzo o la acción para solucionar la dificultad, de una manera

desordenada u ordenada (Prevención, 2007).

Todas las personas de nuestra sociedad tienen necesidad o deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable; tienen necesidad de auto respeto o autoestima, y de la estima de otros (Maslow, 1991, p. 30). La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad, suficiencia, ser útil y necesario en el mundo, pero la frustración de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, de debilidad y de desamparo (Maslow, 1991, p. 31).

La inteligencia emocional es una forma de actuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Goleman, 1994, p. 218).

Fundamentado en lo anterior, se trabajó el proyecto de innovación que lleva por nombre *Necesitar, Buscar y Ver en el Aprender* con un grupo de 33 alumnos de tercer grado de educación primaria de la escuela primaria Justo Sierra ubicada en Ciudad Lerdo, Dgo.; el proyecto consistió en presentar a los alumnos actividades con la cuales se despierta

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

su motivación y se propicia el trabajo colaborativo en la búsqueda de los significados de 13 palabras relacionadas con la lectura que lleva por nombre *Los dragones en la historia*.

Uno de los objetivos que se pretende lograr con el proyecto de innovación consiste en despertar en el alumno interés por buscar y conocer información necesaria en la comprensión de textos; así mismo, dar a conocer dicha estrategia a los docentes frente a grupo con la intención de que la integren en sus planeaciones didácticas y la implementen en su trabajo.

Justificación

La palabra **aprender** deriva del latín *apprehendere*, a su vez de *ad* a y *prehendere* de percibir, asir, agarrar (Española, 2017). Tomando en cuenta la anterior definición se puede afirmar que se aprende de distintas maneras, cuando la nueva información la hilamos y relacionamos con la información que ya se tiene adquirida previamente en la memoria, resulta de utilidad para dotar a esa nueva información de un nuevo sentido personal, lo cual es un proceso interno y subjetivo nutrido por lo vivido, cuando la información por aprender resulta ser pertinente, interesante y necesaria habrá una disposición favorable por parte de quien aprende, pero para lograr esa disposición por parte del sujeto, es importante lo motivacional y emocional, por lo que la autoestima alta como necesidad vital abre la posibilidad de que lo aprendido sea

usado para afrontar situaciones nuevas, es decir, que le sea funcional.

El Modelo Educativo vigente enuncia que

Educación a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. En un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y los planteles no cesarán de buscar y gestar condiciones y procesos para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender (SEP, 2017, p. 26).

El modelo enfatiza la importancia del desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos para que realmente contribuyan en su desarrollo integral.

El aprendizaje significativo es aquel que significa algo para el nivel intelectual, afectivo, emocional, vivencial, relacional [...] en el acto del aprendizaje la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos, se autoinicia. Aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y de comprensión se

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

origina en su interior [...] El mismo alumno lo evalúa; sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber o si explicita algún punto oscuro de su vivencia, su esencia es el significado que se construye dentro de la experiencia global del alumno (Rogers, 1994, p. 261).

Rogers enfatiza en la necesidad de aprender cómo aprender para considerarse una persona educada; quien aprende a adaptarse y cambiar, quien advierte que ningún conocimiento es firme, quien logra seguridad a través de la búsqueda del conocimiento es considerada una persona educada. (Rogers, 1994). “El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático” (Rogers, 1994. p. 262).

Con base en las anteriores aportaciones, el presente proyecto tiene como objetivo generar alternativas de trabajo para los docentes de primaria frente a grupo sustentadas en el modelo educativo vigente y que este sea compartido entre los docentes, con la intención de que sea implementado en sus planeaciones de clase para la mejora de la comprensión lectora de sus alumnos como principales beneficiarios, en quienes se pretende despertar el interés por buscar y conocer información necesaria en la comprensión de textos.

Desarrollo del Proyecto de Innovación.

La prueba de diagnóstico aplicada en el grupo de tercer grado sección C, lleva por nombre *Evaluación de herramientas fundamentales para el aprendizaje*, dicha prueba fue utilizada en la medición de la comprensión lectora, competencia que fue valorada por medio de la lectura que se titula *Los dragones en la historia* en la cual los alumnos del grupo dieron lectura al texto y posteriormente contestaron una serie de seis preguntas, los niveles referentes son:

1. Requiere de apoyo adicional.
2. En ocasiones.
3. Casi siempre.
4. Siempre.

De acuerdo a los resultados obtenidos con dicha prueba de diagnóstico, se detectó que la mayoría de los alumnos, en cuanto a la competencia de comprensión lectora, no lograron identificar la idea principal de un texto, ya que se ubicaron entre los niveles de En ocasiones y Requiere de apoyo adicional. En el desarrollo de un argumento 10 alumnos Requirieron apoyo, mientras que 13 lo lograron Siempre y el resto del grupo se ubicó en los niveles de En Ocasiones y En Casi Siempre.

Por lo anterior, se realizaron acciones encaminadas hacia la mejora de la comprensión lectora de los alumnos, y de aquí se desprende la importancia del proyecto de innovación *Necesitar, Buscar y Ver*

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

en el Aprender.

En la realización del proyecto innovador se necesitaron los siguientes materiales, los cuales sin problema un docente frente a grupo puede conseguir, no representan dificultad para los alumnos ya que son vistosos y les llaman la atención, lo cual favorece que estén motivados e interesados en las actividades del proyecto.

- Diccionarios.
- Lona ilustrada con el recorrido de la ardilla.
- Tabloide con números marcados.
- Cofrecitos.
- Papelitos de colores.
- Frases motivacionales.
- Imagen de una ardilla.
- Papel bond.
- Marcadores.



Figura 1. Ximena, Kitzya, Hugo y Ángel Emiliano buscando el significado de la palabra túnica, durante el desarrollo de las actividades del proyecto Necesitar, Buscar y Ver en el Aprender.
Reproducida con autorización

Con las sesiones, los alumnos trabajaron en equipos y se vieron en la necesidad de ir a la búsqueda de información en diccionarios en los cuales encontraron los significados

de 10 a 15 palabras en relación con una lectura titulada *Los dragones en la historia*, las palabras solicitadas fueron: escama, ardiente, aliento, procedan, asiático, bagre, túnica, vikingo, perverso, espabilado, herrero, brasa y tostado.



Figura 2. José Carlos leyendo el significado de la palabra escama durante el desarrollo de las actividades del proyecto de innovación.
Reproducida con autorización.

En el grupo compitieron por buscar lo más rápido posible el significado de las palabras que el docente investigador mencionó, el equipo que encontró primero la palabra leyó ante el grupo el significado y lo escribió en una hoja de papel bond blanco.

Dicho equipo fue el afortunado de pasar al frente a participar seleccionando un cofrecito que le permitió destapar el puntaje marcado en la hojita del tabloide.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN



Figura 3. Se observa a José Carlos, seleccionado por su equipo para despegar el cofrecito y mostrar el puntaje indicado en la hojita del tabloide. Reproducida con autorización.

Puntaje que fue la cantidad de lugares que hicieron avanzar a la ardillita con dirección a su madriguera.



Figura 4. Se observa a Cristian Alberto haciendo avanzar a la ardilla dos lugares más en el recorrido hacia su madriguera. Reproducida con autorización.

Dicha ardilla otorgó una frase motivadora como gesto y acción de su agradecimiento a tan benéfica colaboración, el equipo le dio lectura en voz alta a dicha frase, compartiéndola con sus compañeros del grupo.



Figura 5. Miranda, Xavier Emiliano, Héctor y Docente Investigador, dando lectura en voz alta y compartiendo con el grupo la frase motivadora “solo si crees en ti, podrás conseguir lo que te propones” (Pasidon, 2017, frase 20). Reproducida con autorización.

Algunas de las frases motivacionales fueron “*limpia tu mente del no puedo, estudia hoy y mañana serás una persona exitosa*” (Pasidon, 2017, frase 8).

El equipo que obtuvo mayor puntaje resultó ser el ganador; finalmente, la ardilla logró llegar a su madriguera y los significados de las palabras quedaron plasmados en la pared.

Conclusiones y Resultados de la innovación.

Con la intención de medir los resultados del proyecto de innovación que se trabajó en el grupo de tercer grado, se aplicó en el mes de octubre de nuevo la prueba *Evaluación de herramientas fundamentales para el aprendizaje de tercer grado*, para medir la comprensión lectora, se utilizó la lectura titulada *Los dragones en la historia* en la cual los alumnos del grupo dieron lectura al texto y posteriormente

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

contestaron una serie de preguntas, por ejemplo ¿de qué trata principalmente el párrafo dos?, ¿cómo mataron al dragón Fafnir?, ¿por qué se dice en el texto que el dragón tiene un ardiente aliento? Los niveles referentes empleados para la valoración fueron:

1. Requiere de apoyo adicional.
2. En ocasiones.
3. Casi siempre.
4. Siempre.

La Tabla 1 presenta los resultados que se obtuvieron en los dos momentos en que se aplicó la prueba, muestra que el tercer indicador tiene mayor cantidad de alumnos en el nivel cuatro durante el mes de Agosto.

Por otro lado en la evaluación del mes de octubre el indicador en el que más se avanzó (nivel 4) es el segundo pasando de 8 a 28 alumnos.

Las figuras 6 y 7 muestran las respuestas de uno de los alumnos ante la interrogante: ¿de qué trata principalmente el párrafo dos?. La figura 6 ilustra la respuesta emitida por el alumno durante el primer momento de evaluación. Y la figura 7 ilustra la respuesta que dio el alumno en el segundo momento de evaluación.

Figura 6. Respuesta de Jorge Diego en el mes de agosto ante la interrogante ¿de qué trata el párrafo dos? La cual enuncia cómo son.

Tabla 1 Comparación de los resultados obtenidos por el Grupo de Tercer Grado

Indicador	Agosto		Octubre	
Utilizar la información contenida en un texto para desarrollar un argumento.	Nivel 1	10 alumnos.	Nivel 1	2 alumnos
	Nivel 2	5 alumnos	Nivel 2	1 alumno
	Nivel 3	5 alumnos	Nivel 3	5 alumnos
	Nivel 4	13 alumnos	Nivel 4	25 alumnos
Identificar la idea principal de un texto.	Nivel 1	10 alumnos	Nivel 1	1 alumno
	Nivel 2	8 alumnos	Nivel 2	2 alumnos
	Nivel 3	7 alumnos	Nivel 3	2 alumnos
	Nivel 4	8 alumnos	Nivel 4	28 alumnos
Localiza la información específica en un texto, tabla o gráfica.	Nivel 1	7 alumnos.	Nivel 1	3 alumnos
	Nivel 2	2 alumnos	Nivel 2	1 alumno
	Nivel 3	6 alumnos	Nivel 3	4 alumnos
	Nivel 4	18 alumnos	Nivel 4	25 alumnos

Nota: Los niveles referenciales son, requiere de apoyo (nivel 1), en ocasiones (nivel 2), casi siempre (nivel 3) y siempre (nivel 4).

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

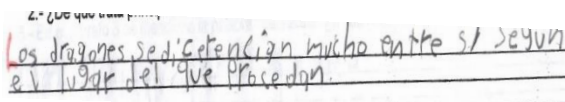


Figura 7. Respuesta de Jorge Diego en el mes de octubre ante la interrogante ¿De qué trata principalmente el párrafo dos?. La cual enuncia *Los dragones se diferencian entre sí según lugar del que procedan*.

Al hacer el comparativo de las respuestas emitidas por los alumnos en los dos momentos, antes en el mes de agosto y después del proyecto en el mes de octubre, se detectó que hay evidencias significativas en cuanto a: desarrollo de argumentos, identificar ideas principales y localización de información ya que en la mayoría de los alumnos se observa notoriamente que en el segundo momento (después del trabajo con el proyecto realizado en el mes de octubre) a diferencia del primer momento (antes de la realización del proyecto mes de agosto) se observa mayor claridad en las respuestas, con explicaciones más amplias, detalladas, estuvieron más nutridas y completas.

Diversos estudios han demostrado la relación existente entre la mayor cantidad de lectura de un niño con la mejora de su desempeño en lectura y escritura; así mismo, el contacto diario con libros y el disfrute de actividades sencillas como lectura en voz alta de cuentos, despierta en ellos el deseo y la motivación por leer (Fundación Leer, 2017).

Fundamentado en lo anterior se puede afirmar que con el proyecto

Necesitar, Buscar y Ver en el Aprender se desarrolla la comprensión lectora en los alumnos por medio de la motivación.

Referencias

- Corominas, J. (1985). *Diccionario etimológico*. España: Gredos.
- Española, R. A. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. España. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=yun59kx>
- Fundación Leer. (2017). *Motivar la lectura*. Recuperado de <https://www.leer.org./Recursos-Educativos/Padres/Motivar-la-lectura>
- Goleman, D. (1994). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos de América: Editorial Kairos.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. España: Díaz de Santos.
- Pasidon (2017). *Frases cortas motivadoras de autoestima*. Recuperado de <https://pasidon.com/motivaciones/frases-cortas-motivadoras-de-autoestima.html> el 6 de agosto de 2018.
- Prevención 5.0. (2007). *Motivación y aprendizaje*. Recuperado de <https://prevencion.wordpress.com/2007/11/23/motivacion-y-aprendizaje/>.
- Rogers, C. (1994). *Psicología Humanista Aportaciones y Orientaciones*. Argentina: Docencia.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO BRINDADO A LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

*Oralia Egure Tovalín,
Unidad Profesora Francisca Escárzaga
oralia.egure@durango.gob.mx*

Resumen

La asesoría y el acompañamiento constituyen en la actualidad un andamio de gran relevancia para los docentes de educación básica, es fundamental que se brinde apoyo especializado para mejorar su práctica profesional docente y por ende el funcionamiento de la escuela. Como estrategia retomada del Modelo educativo 2017, el SATE,

busca desarrollar acciones que estén “orientadas a apoyar el funcionamiento de la escuela como son: apoyo, asistencia y acompañamiento pedagógico en las escuelas y las aulas. Las de apoyo, se refieren a “acciones específicas que se brindan al personal escolar de manera individual o colectiva”; las de asesoría, comprenden la observación de las prácticas educativas in situ y un proceso formativo para la mejora de dichas prácticas, y; de acompañamiento, que aluden a la colaboración planificada y sistemática, cuando menos a dos escuelas en su zona, que prioritariamente lo requieran (necesidades de aprendizaje, rezago, abandono en su alumnado, bajo desempeño en logro educativo; también incluye escuelas indígenas, multigrado y telesecundarias), tres son los ámbitos a atender: práctica docente, funcionamiento y organización escolar, y evaluación interna y externa. (SEP.2017). En este contexto se describirá la percepción de los docentes sobre la asesoría y acompañamiento pedagógico brindado por los supervisores y asesores técnicos pedagógicos a través de un estudio de caso.

Palabras clave

Apoyo educativo, asistencia y práctica profesional docente.

Planteamiento del Problema

El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), es un “conjunto de apoyos, asesoría y



RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela” (Congreso de la Unión, 2013), estos deberán ser realizados por diferentes actores: Personal directivo con funciones adicionales de Asesoría Técnica o Asesor Técnico; personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica o Asesor Técnico Pedagógico (ATP); además, cabe mencionar que el SATE en las supervisiones escolares deberá contar con el siguiente personal:

Un supervisor, dos asesores técnicos pedagógicos por promoción, un asesor técnico pedagógico por reconocimiento (para primaria y preescolar) y tres para secundaria, un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas (SEP, 2017).

En la actualidad, se encuentran en procesos para la selección de ATP, los cuales todavía se encuentran incompletos, pero ***¿cuál es la percepción de los docentes, respecto a la asesoría brindada?***

Antecedentes

El embrión de los sistemas de apoyo externo a la escuela se desarrolló en los años setenta en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En los proyectos de reforma educativa, el apoyo y la asesoría a la escuela, como

instrumento de apoyo externo a la escuela, son estrategias que se asocian con la mejora escolar.

De acuerdo con Arnaut, (2006), la formación de los primeros cuadros de apoyo técnico pedagógico a la escuela se dio a finales de 1970. Dos factores influyeron en el origen de la función de apoyo técnico pedagógico: a) la descentralización de la educación y b) la diversificación de los programas de apoyo a la escuela.

Durante este período se conformaron las Federaciones Generales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cada uno de los estados del país, lo que favoreció el desarrollo de mesas o equipos técnicos en los niveles y modalidades educativas en los estados, para atender los programas piloto derivados del programa “Educación para todos”. Estos equipos técnicos se integraron por profesores comisionados.

A partir de la reforma educativa de 1992 surgió la necesidad de consolidar las mesas técnicas de los estados para dar acompañamiento y promover la implementación de los nuevos planes y programas de estudio y los programas de apoyo a la escuela, por lo que un mayor número de profesores se integró a la función. Derivado de la Reforma de 1992, en 1994 se creó el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Este fue el primer programa que sentó las bases de una política nacional en materia de

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

formación de profesores en servicio. En la década de vida del PRONAP, se establecieron las instancias estatales de formación continua en todo el país, y cada entidad federativa desarrolló su Plan Rector de Formación Continua. Asimismo, se instalaron 574 Centros de Maestros, Cordero, Fragoza y Vázquez: El Servicio de Asistencia Técnica... Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 17, Núm. 1, 2015, centros donde también se comisionaron profesores como asesores para el servicio.

En la implementación de la reforma de 1992, el apoyo a la escuela se consideró como una de las acciones más importantes. Esta idea tuvo varios problemas en su implementación (Arnaut, 2006; Calvo, 2007; SEP, 2005).

En la revisión que hace la SEP de la manera en que la asesoría a la escuela se había venido desarrollando en estos primeros años, se planteó que este servicio es “una estructura organizativamente compleja que se ha ido estableciendo y creciendo de manera un tanto fortuita y poco sistemática, por lo que es común que enfrente dificultades en su gestión y administración”, (SEP, 2005, p. 22).

Asimismo, fue evidente que estos sistemas no habían tenido un desarrollo exitoso en tanto que el apoyo externo se comprometió con comisiones o invitaciones que no privilegiaban su carácter académico y con apoyar el funcionamiento general y administrativo del sistema educativo

en sus diferentes niveles. Para resolver este problema y conformar equipos técnicos que sí apoyaran el trabajo pedagógico, en el 2004 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas conformó la Comisión SEP-Autoridades Educativas para desarrollar una normatividad que regulara el servicio de apoyo técnico pedagógico a las escuelas y que derivó en la construcción de una propuesta para el establecimiento del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) (SEP, 2005).

El SAAE fue propuesto en 2005 e incorporado por primera vez a las Reglas de Operación del PRONAP en 2006 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2006). Su objetivo era “contar con una estructura dinámica que fomente la reflexión sobre las prácticas educativas de docentes y directivos y promueva su mejora sistemática” (SEP, 2006, p. 2). En este primer momento, en el documento de trabajo, las instancias identificadas como responsables de ofrecer este servicio fueron los centros de maestros y las instancias estatales de formación continua.

En el sexenio 2006-2012, el PRONAP fue sustituido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) programa de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. El SNFCSP retoma la idea del SAAE bajo el argumento de que: Una de las tareas pendientes del PRONAP es la

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

necesidad de generar mecanismos institucionalizados para que el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) funcione bajo un esquema de mayor articulación en el marco de los Centros de Maestros, dado que los servicios de asesoría que brinda están pensados, entre otras cosas, para acompañar de forma sustancial y directa a los colectivos docentes ubicados en las escuelas, a propósito de generar condiciones para la formación continua dentro de la escuela. (SEP, s/f, p. 2).

Las Reglas de Operación es un documento que define el sentido y condiciones para el ejercicio del presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal del año correspondiente. Cordero, Fragoza y Vázquez: El Servicio de Asistencia Técnica... Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 17, Núm. 1, 2015. El SAAE se incluye en las Reglas de Operación del Programa del SNFCSP de 2008 a 2013 (Acuerdos 465, 558, 625 y 676) (DOF, 2008a, 2010, 2011 y 2013a). En su documento base, el SNFCSP agrega a las instancias responsables de ofrecer este servicio a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas y organismos de la sociedad civil, siempre y cuando exista un medio de coordinación. Si bien consolidar el SAAE fue declarada como una línea estratégica del SNFCSP (SEP, s/fa), no se encontraron acciones específicas documentadas para la organización y operación del servicio.

Paralelamente al SAAE, la propia SEP propuso otro sistema de apoyo a las escuelas. En 2011, se consideró que la asesoría a las escuelas y maestros estaba vinculada con el fortalecimiento de la gestión y la supervisión escolar, acción que era impulsada por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), también de la Subsecretaría de Educación Básica.

En relación a la función asesora, se destacan dos proyectos de la DGDGIE. Uno fue el Proyecto de Innovación para conformar las zonas escolares por regiones, estableciendo los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) (SEP, 2012). Estos centros implicaban una reestructuración administrativa de la función supervisora al concentrar a los supervisores y los asesores comisionados a la zona por regiones para atender de mejor manera las necesidades de los centros educativos. La regionalización de los servicios administrativos permitía centrar el trabajo de los asesores en la atención pedagógica directa e inmediata. Las entidades federativas adoptaron la regionalización de diversas maneras (Del Castillo, 2011). En este marco, se conformó un grupo de trabajo nacional para desarrollar una nueva propuesta de asesoría a las escuelas. Esta iniciativa derivó en la creación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE). Después de varios borradores de trabajo, los resultados de esta comisión se publicaron en una colección de cinco tomos titulada:

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

“Criterios para Fortalecimiento del Sistema de Asesoría Académica a la Escuela” (SEP, 2012).

El SIRAAE se inscribió en el marco de una política nacional que tenía como propósito la regionalización de la mejora para el logro educativo en apoyo a las escuelas de bajo rendimiento en los exámenes nacionales.

En 2013 se introduce el SATE tanto en la LGSPD como en las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Las definiciones de este sistema en ambos documentos es prácticamente la misma. En las Reglas de Operación, publicadas tres meses después de la LGSPD, introduce una matización sobre las características del centro escolar.

Originalmente, en el marco del PRONAP y de la DGFC, el apoyo a la escuela se denominó servicio. En la propuesta de la DGDGIE se cambió a sistema. En la actualidad ha vuelto a ser caracterizado como un servicio. El calificativo de “técnico” que se utiliza para definir el tipo de servicio de apoyo, posiblemente se usó para diferenciarlo de las iniciativas anteriores, si bien no es el que mejor describe la naturaleza pedagógica del apoyo que se pretende dar como estrategia de atención al desarrollo profesional docente.

De estas propuestas de apoyo al trabajo docente, el SIRAAE es la única que requirió una estructura organizativa específica. Este sistema, como su nombre lo indica, estuvo

basado en la regionalización de la educación básica, lo cual implicaba una redefinición del ámbito territorial de los servicios educativos. Para organizar esta nueva visión del servicio educativo se desarrolló el Modelo de Gestión Regional (MGR). La regionalización permite la focalización del servicio educativo, específicamente en el caso del apoyo externo a la escuela se plantea que: “(...) la formulación de estrategias regionales de atención a las zonas escolares y escuelas que integran la asesoría y la capacitación para los equipos de supervisión (jefes de sector, supervisores, asesores académicos), directores y docentes”, (SEP, 2012, p. 59).

Esta primera revisión histórica hace evidente la tensión existente entre el apoyo a los centros entendido como parte del área de formación continua o como parte del ámbito de la gestión escolar. Esta tensión será aún más evidente en el análisis de la política educativa vigente respecto a la organización del servicio de apoyo externo a las escuelas.

Marco teórico

Los conceptos de asesoría y acompañamiento han sido utilizados de manera reiterada en el discurso oficial desde hace más de una década, no se ha establecido si son intercambiables o tienen alguna característica que los diferencie. Esta precisión es importante en términos de clarificar la diferencia operativa en la práctica en el contexto de la

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

reforma y la organización del SATE.

La asesoría se concibe como un “proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (DOF, 2013f, p. 4).

Por acompañamiento se entiende a “la asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional” (DOF, 2013f, p. 4).

Ambos conceptos hacen referencia a una relación directa con la escuela. No se distingue tampoco la particularidad del concepto en función de los agentes sobre los que se focaliza el servicio. La asesoría hace énfasis a la relación que se establece entre los agentes para atender situaciones problemáticas particulares asociados tanto con la dirección como con el trabajo directo del aula. El acompañamiento es un tipo de asesoría, que igualmente se ofrece tanto a los profesores como a la escuela pero que está orientada a sostener un proceso de formación en el servicio. Si esto es así, esto podría significar cierta estructura que implique un programa de actualización o de capacitación.

El proceso de ayuda o apoyo a la institución educativa proveniente del exterior de la misma, motivado por demandas internas o prescripciones externas a la propia

institución, como consecuencia de la dependencia de esta respecto a sistemas más amplios (sistema educativo) o resultante de la conexión entre el sistema centro educativo y otros sistemas independientes. Suele realizarse a través de profesionales (individuos o grupos) cuya característica principal es la ausencia de ligazón administrativa respecto a la estructura interna de la institución. (Tejada 1998, p.169)

Escudero (1992) existen dos grandes campos de actuación de los servicios de apoyo externo. El campo en el cual se han desarrollado múltiples iniciativas es el de desarrollo e innovación del currículo. En términos generales, el apoyo en este campo se enfoca en la mejora de las competencias docentes del maestro, de manera individual o colectiva. Desde esta perspectiva, la asesoría académica a la escuela debe desempeñar una “función mediadora entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores, aportando los conocimientos y estrategias que puedan contribuir a resolver los problemas” (Bolívar, 2006, p. 87).

En la práctica cotidiana, las personas que se dedican al asesoramiento se encuentran con un marco de referencia que suele tener múltiples caras debido a las variadas experiencias profesionales así como de las diversas concepciones teóricas. La denominación de asesoramiento como lo menciona Domínguez, (2004) proviene, al menos de tres términos: “Consultation

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

y adviser y advisory services aluden a la consideración, deliberación y reflexión en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias promovidos a partir de la interacción con otros sujetos que no padecen el problema de la situación que desencadena el proceso de petición y ayuda o apoyo”. Por consiguiente los profesionales en educación que realizan tareas de asesoramiento han sido parte de un proceso de selección horizontal lo que les permite conocer e involucrarse en el campo de acuerdo a las necesidades que requieren los planteles del sector o zona escolar.

Los servicios de supervisión escolar tradicionalmente han sido parte de un sistema reproductor de prácticas burocráticas y anquilosadas. No cuentan con equipos de supervisores profesionalmente sólidos, que impulsen las tareas pedagógicas en las zonas escolares que atienden. Hoy en día la supervisión escolar en la práctica sigue distinguiéndose básicamente por sus funciones administrativas, de vigilancia y de control y menos por sus funciones de asesoría y guía académicas a los directores y docentes de las escuelas. Con el SATE se espera reinstalar una nueva forma de trabajo de las supervisiones escolares.

El asesoramiento externo se ha definido como:

El proceso de ayuda o apoyo a la institución educativa proveniente del exterior de la misma, motivado por

demandas internas o prescripciones externas a la propia institución, como consecuencia de la dependencia de ésta respecto a sistemas más amplios (sistema educativo) o resultante de la conexión entre el sistema centro educativo y otros sistemas independientes. Suele realizarse a través de profesionales (individuos o grupos) cuya característica principal es la ausencia de ligazón administrativa respecto a la estructura interna de la institución. (Tejada, 1998, p. 169).

Para Segovia (2006), especialista en el tema, la función asesora es compartida entre todos los agentes de cambio. Más que asesoría se brinda apoyo mutuo. El lugar del asesor se ve reconstruido “codo con codo” entre él y el asesorado, sea este director, profesor u otro miembro de la comunidad escolar, ya que son ellos los principales agentes de los procesos de mejora. En este sentido estarían apoyándose e integrándose a otras estructuras de asesoramiento, con las que su capacidad se vería potenciada y proyectada hacia nuevas perspectivas, propias de una comunidad profesional de aprendizaje.

El “acompañamiento” consiste en sesiones de apoyo al trabajo pedagógico realizadas de forma sistemática. Este espacio de asesoría se desarrolla paralelamente en dos niveles: con los docentes de aula y

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

con los equipos directivos de las escuelas.

El acompañamiento pedagógico, un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela.

Para identificar los lineamientos generales del SATE con los que se cuenta a la fecha, se revisaron diversos instrumentos legales y organizativos que han definido la política educativa de este sexenio: Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2013b), Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013c), Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013), Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODED) (DOF, 2013f) y Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular el Programa de Gestión Escolar (DOF, 2014). El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 identifican la constitución del SATE como línea de acción derivada de estrategias Cordero, Fragoza y Vázquez: El Servicio de Asistencia Técnica... Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 17, Núm. 1, 2015 63 específicas.

En el caso del Plan Nacional de Desarrollo se ubica en la estrategia 3.1.1 "establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico" (DOF, 2013b). En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se ubica como una línea de acción en la estrategia 1.2 "fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes" (DOF, 2013e). Mientras que en el Plan Nacional de Desarrollo (publicado en mayo de 2013), el SATE está asociado a la formación y profesionalización docente, en el caso del Programa Sectorial de Educación (publicado en diciembre del mismo año) está claramente asociado a la gestión de las escuelas. Como puede verse en la Tabla I, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y las Reglas de Operación del PRODED definen el servicio en términos similares, tan solo especifican que este servicio va dirigido a Educación Básica (DOF, 2013f, p.7). El SATE se incluye en el acuerdo secretarial 712, por el que se emiten las Reglas de Operación del PRODED. Este Programa tiene como objetivo general:

Garantizar una oferta suficiente y diversificada de programas formativos pertinentes y con calidad que atiendan las necesidades que derivan de la evaluación interna de las escuelas públicas de educación básica y de sus Rutas de Mejora Escolar para

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

fortalecer paulatinamente el logro educativo del alumnado, orientada al desarrollo profesional del personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica y técnico docente que forman parte del Servicio Profesional Docente, que se encuentren en servicio activo en la educación básica de carácter público. (DOF, 2013f, p. 28).

Este objetivo general se sostiene en dos específicos: 1) promover la formación de personal calificado con funciones de asesoría técnica pedagógica como parte del servicio de asistencia técnica a la escuela y 2) Crear e impulsar el servicio de asistencia técnica a la escuela como un mecanismo de apoyo, asesoría y acompañamiento especializado al personal docente y personal con funciones de dirección y como una estrategia de atención al desarrollo profesional docente. Dichas reglas de operación son afines al Plan Nacional de Desarrollo en el sentido de que la creación del SATE está asociado a la formación y profesionalización docente.

Su objetivo es desarrollar un conjunto de mecanismos cuyas acciones estén “orientadas a apoyar el funcionamiento de la escuela, a fin de impulsar el logro de los fines de la educación y de fortalecer su capacidad de gestión”. Son tres las acciones a desarrollar: apoyo, asistencia y acompañamiento pedagógico en las escuelas y las

aulas. 1) Las de apoyo, se refieren a “acciones específicas que se brindan al personal escolar de manera individual o colectiva”; 2) las de asesoría, comprenden la observación de las prácticas educativas in situ y un proceso formativo para la mejora de dichas prácticas, y; 3) de acompañamiento, que aluden a la colaboración planificada y sistemática, cuando menos a dos escuelas en su zona, que prioritariamente lo requieran (necesidades de aprendizaje, rezago, abandono en su alumnado, bajo desempeño en logro educativo; también incluye escuelas indígenas, multigrado y telesecundarias), tres son los ámbitos a atender: práctica docente, funcionamiento y organización escolar, y evaluación interna y externa. (SEP. 2017).

La asesoría se brindará, principalmente en los planteles escolares e implicará, la observación y el análisis colectivo de las prácticas educativas, así como la colaboración, el diálogo pedagógico, la construcción conjunta de propuestas y la participación activa del personal.

La asesoría que se brindara a los directores escolares tomará como contenido las prácticas de gestión escolar y el liderazgo de los directivos en las escuelas.

Además de los lineamientos generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a las escuelas en la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública emite el Perfil, Parámetros e Indicadores que orientan los procesos

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

de evaluación del desempeño en el servicio público educativo para personal con funciones de Dirección y supervisión, publicados en enero de 2017 para el ciclo escolar 2017-2018, el cual expresa las características deseables para el desempeño en la función de cada acto educativo antes mencionados.

Este PPI se sustenta en la legislación vigente relacionada con el papel del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), definido como el docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento y constituirse, de esta manera, en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido el ATP es considerado como responsable de asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos, a docentes de forma individualizada y colectiva en colaboración con otros actores educativos. Además el apoyo que brinde a los docentes se considera como una práctica cuyo ámbito de acción corresponde a las aulas y la escuela y contribuye, al mismo tiempo, tanto a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, como a la formación de los docentes. (PPI. 2017).

Cabe mencionar que el ATP se concibe como un especialista en alguna de las siguientes áreas: lenguaje oral y escrito, matemáticas, educación especial y educación física para preescolar, primaria o secundaria.

La supervisión, integrada por el supervisor escolar como su líder pedagógico, ha de fortalecerse en sus capacidades técnicas con mejores condiciones operativas y organizacionales para brindar apoyo, asesoría y acompañamientos cercanos a las escuelas. Esta asistencia técnica especializada debe responder a las necesidades específicas que planteen las escuelas y atender de manera prioritaria a los centros escolares con resultados educativos menos satisfactorios en cada zona escolar.

Conclusiones

En esta investigación se analizan aportaciones que precisan las tareas y funciones de los Asesores Técnico pedagógicos el marco de la reforma educativa vigente, partiendo de los lineamientos generales para la prestación del Servicio. Los perfiles parámetros e indicadores (PPI), investigaciones realizadas sobre el tema así como la información que se incluye sobre el SATE en los documentos normativos de la política educativa, para finalmente indagar sobre las acciones que se han desarrollado y que se están implementando hasta este momento sobre la asesoría y acompañamiento pedagógico a las escuelas que forman parte de la muestra a investigar. Para lograr tal efecto solo se describirán las experiencias de los actores educativos (Supervisores escolares, Asesores técnico pedagógicos y Docentes) a través de un estudio de caso, con entrevistas a profundidad realizadas a dos ATP's de educación preescolar, dos ATP's

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

de educación primaria y dos ATP's de educación secundaria, así como a los supervisores de cada ATP entrevistado y un docente por cada ATP (de diferentes zonas escolares) en total se aplicará a seis Asesores Técnico Pedagógicos, seis supervisores de educación básica y seis docentes para conocer el tipo de apoyo que brindan a las escuelas.

Referencias

- Alvarez-Gayou, (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México.
- Antúnez, S. (2006). *Principios generales de la asesoría a los centros escolares*, en Martínez Olivé, Alba (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, SEP, DGFCMS-OEI, México.
- Arnaut, A. (2006). *La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua*, en Martínez Olivé Alba (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, SEP, DGFCMS-OEI, México.
- Arnaut, A. (2006). *La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua*. SEP-OEI (Eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-29). México SEP-OEI
- Barber, M., Mona Mourshed. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos en McKinsey & Company*.
<http://www.mckinsey.com/clientervice>
- [e/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf](http://socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Bolívar, A. (1999). *El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo*, en Enfoques educacionales, Vol. 2, departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Bonilla, O. (Coord.) (2004). Informe final del proyecto investigación e innovación: *La Gestión en la escuela Primaria*, México.
- Bonilla, O. (Coord.) (2006). *La asesoría técnica a la escuela en Martínez Olivé, Alba (Coord.), La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, SEP, DGFCMS-OEI, México.
- Cordero, Fragoza y Vázquez: *El Servicio de Asistencia Técnica...* Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 17, Núm. 1, 2015 70 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2013). *Calendario para la implementación de los concursos y procesos de evaluación establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Autor.
- Darling, H. Linda. (2002). *El derecho a la educación. Crear buenas escuelas para todos*, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, México.
- DOF (2008). *Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 2008. Recuperado de

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

- http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076674&fecha=31/12/2008
- DOF (2010). *Acuerdo número 553 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 2010. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173018&fecha=29/12/2010
- DOF (2010). *Acuerdo número 558 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 2010. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173006&fecha=29/12/2010.
- DOF (2011). *Acuerdo número 625 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de diciembre de 2011. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5227091&fecha=28/12/2011.
- DOF (2013). *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 2013. Recuperado http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328399&fecha=29/12/2013
- DOF (2013a). *Acuerdo número 676 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288952&fecha=26/02/2013.
- DOF (2013b). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013. Recuperado de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013. Cordero, Fragoza y Vázquez: El Servicio de Asistencia Técnica... Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 17, Núm. 1, 2015 69 DOF (2013c).
- DOF (2013d). *Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de noviembre de 2014. Recuperado http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013
- DOF (2013e). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de diciembre de 2013. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf DOF (2013f).
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Domingo S. Jesús. (2004) *Asesoramiento al centro educativo*. Colaboración y cambio en la institución, Octaedro-

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

- SEP, México.
- Domingo, S. Jesús. (2012). *Asesoramiento al centro educativo*. Colaboración y cambio en la institución (3a. ed.). España: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2012). *La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico*. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo*. Colaboración y cambio en la institución (pp. 15-50). España: Octaedro.
- Guerrero, C., Bonilla, O., Gutiérrez, H., Santillán, M. V., Moreno, J. y Pérez, L. (2012). ¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa. México: Somos maestros. Gobierno del Estado de Yucatán (2011). Decreto número 450. Recuperado de http://www.yucatan.gob.mx/docs/orden_juridico/Federal/Decretos/nr2237rf_1.pdf
- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-298.
- Jiménez, O. (2006). *La relación estado-federación en la gestión de políticas de formación continua en el estado de Nayarit*. En *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*. (pp. 47-56). México: SEP-OEI. OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Autor.
- Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. México.
- Ortiz, H. Ruth del Carmen; Sosa, T. Miurel (2014). *Acompañamiento Pedagógico y su incidencia en el desempeño docente del centro escolar* Emanuel Mongalo y Rubio.
- SEP (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: SEP-DGFCMS. SEP (2007). *Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*.
- SEP (2012). *Criterios para el Seguimiento y la Evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/matsistema/saae4.pdf>
- SEP (2017) *Evaluación del Desempeño de Personal con Funciones de Dirección y Supervisión*. (PPI). México
- SEP (2017). *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en Educación Básica*. México.
- SEP (2017). *Modelo educativo*. México
- SEP (2017). *Ruta para la Implementación del Modelo educativo*. México.
- SEP SEB; DGFCMS (2005). *Orientaciones para constituir y operar el Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela (SAAE)*, México.
- SEP-OEI. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: Autor.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos* (profesores, directivos y asesores). Málaga, España: Aljibe.
- Tinajero, M. G. (2014). *Funciones y ámbitos*

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. CPU-e Revista de Investigación educativa, 18, 24.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina.* Tendencias, temas y debates. PREAL. Cordero, Fragoza y Vázquez: El Servicio de Asistencia Técnica... Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 17, Núm. 1, 2015.

Zebadúa, E. (2013). *Reforma educativa en México. La crónica de hoy.* Publicado el 10 de febrero de 2013. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2011/556315.html>

REVISIONES TEÓRICAS

salida o abandono temporal o permanente de la escuela.

El estado de Durango se encuentra entre los primeros con mayores porcentajes de alumnos que abandonan su escuela. Esta situación problemática es la resultante de la confluencia de múltiples dimensiones y factores, mismos que son comentados en la presente revisión teórica.

En este sentido se agrupan y describen factores externos a la escuela, como el capital cultural de los padres, el estrato socioeconómico, región, tipo de contexto y género; asimismo se relacionan los factores internos como el rezago, la extra edad, el ambiente escolar poco motivante, bajas expectativas docentes en escuelas pobres, estudiantes vulnerables, baja motivación en los estudiantes.

Se comenta la importancia de pensar en que el hecho de permanecer o abandonar, no son decisiones que las y los estudiantes toman a modo propio, con la idea de dejar de culpabilizar o mitificar sus conductas, que de hecho viven la experiencia de manera complicada.

Finalmente considera la necesidad de que la escuela, puede generar las condiciones y capacidades para reconocer las señales que manifiesta el estudiante en riesgo, para actuar pertinente y oportunamente, evitando el abandono.

Palabras clave

Abandono, factores, logro, confluencia, rendimiento.

Introducción

El tema de la permanencia escolar se ha visto permeada por argumentos positivos como negativos, ha sido vista y estudiada desde el abandono escolar, la deserción, (aun cuando es un término eliminado en educación),

ASEGURAR LA PERMANENCIA ESCOLAR EN SECUNDARIA: UN ASUNTO PERENTORIO EN EL MEMORÁNDUM EDUCATIVO

Élida Elizarrarás Ramírez
Unidad del CIIDE “José Vasconcelos”
Gómez Palacio, Dgo.
elida.elizarraras@durango.gob.mx

Resumen

El hablar de la permanencia escolar en secundaria como tema central de este trabajo, implica revisar las problemáticas que limitan la estancia de las y los estudiantes, mismas que traen como consecuencia la



REVISIONES TEÓRICAS

el rezago y la reprobación, pero también desde la motivación, la autoeficacia, el interés y la responsabilidad, etc.

Han sido muchos los autores que han generado conocimiento tanto con sus investigaciones, como promoviendo la aplicación de programas que favorecen habilidades para la vida enfocadas al rendimiento académico. Del mismo modo, proponen el estudio de factores que influyen en el entorno social áulico y de participación social, como coadyuvantes en la problemática.

Para hablar de la permanencia escolar, debemos revisar las problemáticas que entorpecen o limitan la estancia de los estudiantes de secundaria, que en este caso nos referiremos específicamente al abandono escolar; Román (2009) aporta los sinónimos de desafiliación o desvinculación definitiva de la escuela.

Sin embargo, ha sido escasa la información incluida en los informes nacionales sobre el tema de la permanencia en los tres grados de secundaria, pues buena parte de los datos sobre este tema están relacionados al tránsito de secundaria a media superior, o información relacionada mayormente a este último nivel educativo.

En el contenido del portal de la Secretaría de Educación Pública en internet, donde al consultar en su buscador electrónico la palabra “abandono”, de los 100 resultados recibidos, tan solo cinco refieren a

este fenómeno en niveles educativos distintos al medio superior (tres al básico, uno a la educación tecnológica industrial, y uno a estadísticas generales del sistema educativo) (Urrutia y Frausto, 2015, p. 63).

No cabe duda que el abandono escolar es un problema grave que requiere atención urgente, pues en el ciclo escolar 2015-2016, el 4.4% de la matrícula nacional de secundaria dejó sus estudios, es decir, 302,984 alumnos. Según el INEE, en su Panorama Educativo de México 2017, las mayores tasas de abandono se registraron en los estados de Michoacán (9.2%), Campeche (8.2%) y Durango (6.8%) (INEE, 2018, p. 339).

Por lo general, la mayor parte de los estudios sobre este tema, a los que se ha hecho alusión, son de carácter cuantitativo, que dan a conocer porcentajes de reprobación, tasas de deserción, montos de población en rezago, etc., habiendo pocas investigaciones de tipo cualitativo, que expliquen las causas del abandono escolar, y por ende, escasas propuestas para intervenir específicamente desde dentro de la escuela secundaria, por lo que se hace necesario, desarrollar programas que fortalezcan el arraigo de las y los estudiantes a sus escuelas en nuestro país y especialmente en nuestro estado.

El abandono escolar, comprende a alumnos que, inscritos al inicio del ciclo escolar, no concluyen sus estudios en el tiempo

REVISIONES TEÓRICAS

que fue previsto para ello y no fueron matriculados en otro plantel. La definición del INEE en el 2005 (como se citó en Delgado, 2011), refiere al porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir el nivel educativo o un ciclo escolar determinado.

Más adelante, delimita la tasa de abandono total, como el número estimado de alumnos que abandonan la escuela entre ciclos escolares consecutivos, antes de concluir el nivel o tipo educativo de referencia, por cada 100 alumnos matriculados al inicio del ciclo escolar (INEE, 2018, p. 342).

En este orden de ideas, se empleará el término de abandono escolar y no deserción, pues este último término supone que la culpa de no recibir educación la tiene alumno ("que deserta") o su familia (que lo hace "desertar"), enmascarando de ese modo las causas estructurales del problema (Aguerrondo, 2002 como se citó en Pantoja, s.a.). Por otra parte, la SEP, en su glosario de términos de 2005, elimina el término de deserción y propone el de abandono escolar (Pantoja, s.a. p. 9).

Desarrollo

Como vemos, nuestro estado de Durango se encuentra entre los tres primeros con mayores porcentajes de alumnos que abandonan su escuela. El fracaso escolar y el abandono, éste como signo del primero, es quizás uno de los problemas que más deben preocuparnos y ocuparnos como actores de la educación, como

sistema educativo, y como estado, dadas las cifras anteriormente descritas. Algo está sucediendo en los entornos en los que se desenvuelven nuestros muchachos, especialmente en las escuelas, por el hecho de que posiblemente no se ha logrado que sus trayectorias sean atrayentes o estimulantes para un importante número de niñas, niños y adolescentes, es algo que nos alerta persistentemente.

Según la bibliografía revisada, se puede observar que el abandono de la escuela secundaria es la resultante de la confluencia de múltiples dimensiones y factores. Están presentes las desventajas socio-económicas y culturales de la población, así como la disímil oportunidad que la escuela ofrece para perseverar en ella.

Las atribuciones causales sobre el abandono escolar, reiteran la desigualdad socioeconómica, sin embargo, a los agentes de la institución escolar les resultan inadvertidos los factores escolares que inciden de manera importante en el abandono; en consecuencia, se desresponsabilizan de la dimensión pedagógica implicada (Tapia, Pantoja y Fierro, 2010, p. 197).

La problemática que nos ocupa debe entenderse como un proceso sociocultural, no como un resultado o un estado, pues reforzamos la mitificación de ciertas esferas vulnerables al respecto. Si bien es cierto que la escuela es el espacio donde se construyen o no los escenarios para que los alumnos

REVISIONES TEÓRICAS

permanezcan en el recorrido de la educación básica; la secundaria constituye quizá para muchos, la última oportunidad para mejorar su calidad de vida y el último escalón en su trayecto.

Es necesario conocer cuántos estudiantes abandonan la escuela y por ende no alcanzan los niveles mínimos de conocimientos y destrezas requeridas para integrarse plenamente a la sociedad, y además comprender las razones y factores que los han llevado a suspender su proceso formativo con todas las consecuencias que tal decisión implica.

Importante es hablar del abandono desde las vivencias y trayectorias escolares de los muchachos que se van, tantos adolescentes que por decisión propia o presionados por las condiciones han visto interrumpido su proceso formativo.

El conocer la perspectiva de las y los alumnos que dejan la escuela, orienta el camino para buscar estrategias para mejorar la capacidad de retención de los sistemas educativos; como señala Román (2009), mediante una oferta relevante, con sentido para todos y cada uno de los estudiantes, que dialogue y asuma las problemáticas, recursos y condiciones con que cuentan sus poblaciones escolares.

Se ha encontrado alto índice de abandono en secundarias ubicadas en contextos socioeconómicos bajos, en zonas

rurales, en familias divididas, con baja escolaridad de los padres y con bajas expectativas de estudio dentro de la familia, renuencia o desinterés en la vida escolar. Se ha observado que los mismos padres limitan la continuidad escolar de sus hijos. Hay también características personales asociadas al abandono como los problemas conductuales, la extra edad, el no tener aspiraciones profesionales y algo que indiscutiblemente llama la atención, el ser varón. Messina en el 2001 (como se citó en Tapia, Pantoja y Fierro 2010), comentó que el abandono escolar afecta más a la población masculina en buena parte de los países de América Latina.

Hay aspectos sutiles que influyen también en el abandono escolar y tiene que ver con las actitudes y acciones de las y los docentes; estas figuras de autoridad son muy importantes en la vida de los estudiantes, pues ambos interactúan de manera cotidiana. Las y los docentes juegan un papel incuestionable en la permanencia o en el abandono escolar; pues las altas o bajas expectativas hacia los alumnos, la relación social escasa o abundante con el alumnado, la cercanía o lejanía de sus necesidades, la capacidad o incapacidad para trabajar en ambientes diversos, pueden promover sentido de pertenencia o en caso contrario, desafiliación del entorno escolar.

Si a ello le agregamos las respuestas restrictivas hacia la inasistencia de los estudiantes en

REVISIONES TEÓRICAS

riesgo, desconociendo las causas, a su rendimiento bajo o a los problemas conductuales, estas respuestas resultan contraproducentes.

Existen otros elementos fuertemente vinculados al riesgo de reprobación, rezago, que más adelante terminan en abandono, es la falta de acompañamiento en la transición de primaria a secundaria, problema que se genera lamentablemente desde el sistema educativo, pues no existe un programa de orientación al respecto. Por otra parte, la gran diferencia entre tener solo un maestro o maestra y el tener hasta 11 en la secundaria y el tipo de trato que se recibe. (Delgado, 2011, p.103).

Los numerosos y diversos estudios que dan cuenta de factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar y que analizan especialmente sus efectos e impactos sobre los principales indicadores de fracaso escolar, se caracterizan por dos orientaciones teóricas diferentes que buscan identificar y comprender el origen y dinámica que genera y posibilita bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar y aprender, todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar, cuyo último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela y el sistema. Mientras una visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela (Román, 2013, p. 37).

De la misma forma, estos factores producen otros efectos igualmente importantes, los estudiantes con distinto capital cultural no siempre son integrados en los ambientes escolares, por lo que difícilmente asimilan su cultura, su sistema de creencias, sus normas, etc. lo que a su vez genera segregación. Si esto no fuera poco, la misma escuela tiende a etiquetarlos como alumnos difíciles, indispuestos, inatentos, incapaces o con las etiquetas del argot de moda sobre inteligencia o discapacidad.

En este proceso, la escuela no sólo invisibiliza, sino que niega la capacidad formadora y educadora de las familias más pobres, limitando aún más las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a acceder a una educación de calidad, presionando con ello a una inserción laboral más temprana y en espacios laborales muy precarios y poco calificados (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998, como se citaron en Román, 2013).

Existen también estudios sobre aspectos relacionados a las prácticas docentes y de la dinámica de su interacción con los alumnos, donde se les considera como causas del fracaso de sus alumnos, pues se le culpa por sus dificultades para enseñar, para desarrollar habilidades cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso. En este sentido, entra más bajas sean las expectativas que los docentes manifiesten sobre sus alumnos, o entre más pobre sea la

REVISIONES TEÓRICAS

representación que asuman sobre su desempeño académico, menor será la calidad en el logro de los aprendizajes y su nivel de rendimiento.

Si deseamos agrupar todos estos factores interfirientes en la continuación de los estudios, podremos estar ciertos en la clasificación de factores exógenos y endógenos, mismos que permearán entre la permanencia y la desvinculación con la escuela.

Con respecto a los factores exógenos o externos con respecto al abandono, se habla del capital cultural de los padres, el estrato socioeconómico, región, tipo de contexto y género.

En todos los estudios revisados, se observan coincidencias con respecto al nivel socioeconómico de los estudiantes, como un factor exógeno asociado al abandono escolar., así como la pobreza o los bajos ingresos familiares como incidentes en este fenómeno, sobre todo porque las y los muchachos deben salir a buscar trabajo, limitando las posibilidades de continuar con sus estudios.

Con respecto a los factores endógenos, se encuentran el rezago, la extra edad, el ambiente escolar poco motivante, bajas expectativas docentes en escuelas pobres, estudiantes vulnerables, baja motivación en los estudiantes.

El fenómeno de la reprobación también tiene incidencia en el

problema que nos ocupa, pues cuando un estudiante reprueba el grado, aumenta la probabilidad de suspender temporal o definitivamente su escolaridad. Dicha probabilidad aumenta, mientras más grados o cursos se han repetido. En tal caso, los estudiantes que son mayores que sus compañeros, ven incrementado el riesgo de abandono y desvinculación de la escuela y sistema (Román, 2013, p. 44).

Ya se ha comentado que el paso de la experiencia escolar vivida en primaria hacia el nivel secundario, se torna como un paso complicado para los estudiantes más vulnerables. Así, más que una continuidad, este tránsito se vive como un rompimiento, pues implica un cambio drástico de ambientes, de compañeros de grupo, de maestros, de ubicación geográfica, escuela más lejana, distintos niveles de exigencia académica.

Es invisible la línea divisoria entre motivación hacia el aprendizaje, el sentido de utilidad de los estudios, y el desánimo o agobio de los alumnos por los factores anteriormente mencionados. No es tarea sencilla, pero es un asunto que, en el mejor de los casos, debe ser compartido por todos los involucrados en la educación secundaria.

El tipo de relación que guarda entre profesores y estudiantes, así como entre los mismos estudiantes, constituye un elemento que fortalece o debilita la afiliación o desafiliación al ambiente escolar, pues pueden desarrollar confianza o tensión entre unos y otros, lo que ayuda a

REVISIONES TEÓRICAS

encontrar o no sentido a ir a la escuela. Cuando los docentes confían o creen en las capacidades de sus alumnos se produce un vínculo importante hacia la figura del maestro como autoridad, pues en la medida en que se conozca y se apoye a los estudiantes, se generará una intervención acorde a su potencial y a sus condiciones particulares.

Las escuelas secundarias tienen la responsabilidad de hacer valioso lo que suceda en las aulas, y de ofrecerles a sus estudiantes experiencias de aprendizaje atractivas y estimulantes, asequibles y motivantes para todos, con personal directivo, docente y de apoyo que creen en sus estudiantes y confían en sus capacidades.

Román en el 2013 comentó que la escuela, debe generar las condiciones y capacidades para reconocer las señales que va entregando el estudiante en riesgo, para poder actuar pertinente y oportunamente, evitando así la deserción. No obstante, lo anterior, es también importante asumir que el sistema educativo no puede actuar aislado o de manera independiente sobre los factores externos coadyuvantes a la deserción, repitencia y sobre edad. A su vez, desde el propio sistema no resultan suficientes las intervenciones sobre aquellos factores endógenos susceptibles de corregir.

El abandono debe ser visto como un fenómeno que afecta la construcción del propio proyecto de

vida e incide en la autovaloración del sujeto, pues implica una serie de significaciones construidas y validadas en el transcurso de la vida cotidiana y de la trayectoria escolar. Un estudiante que interrumpe su escuela, interrumpe los planes que venía tejiendo desde años atrás, y en este proceso, el sistema educativo, la sociedad, la escuela y todos hemos sido responsables.

Esta cruda decisión no la toma el estudiante en solitario, lo hace a la par de sus condiciones de vida, la falta de recursos económicos, ambientes escolares excluyentes, embarazos precoces, y otros que ya sea han revisado en este trabajo. etc. Es injusto pensar que las y los estudiantes deliberadamente tomen como opción el fracaso, mas cuando ya han vivido la experiencia de haber concurrido mucho tiempo por patios y aulas que no le resultan propias.

La evidencia revisada es fuerte y clara: la pobreza es un factor que complica la posibilidad de mantenerse en la escuela, pero ciertamente no todos los estudiantes de familias pobres abandonan sus estudios y la escuela. Terminan haciendo aquellos para los cuales la escuela pierde el sentido, aquellos que se sienten excluidos o que han perdido la confianza en sus capacidades para aprender, terminan yéndose los que han repetido una o más veces de grado y por tanto, se han quedado sin sus amigos y referentes, al tiempo que se avergüenzan de ser mayor que sus compañeros. (Román, 2013, p. 54).

REVISIONES TEÓRICAS

Cuando se habla del abandono, pensamos en un tema con fechas límites, con riesgo de perder caducidad, sabemos que no puede esperar más para ser solucionado; nuestro estado sufre de este grave problema y hay que hacer algo al respecto. En este sentido, lejos de invisibilizarlo, vale la pena plantearlo en positivo, hablar de la necesidad de fortalecer la permanencia escolar, como un asunto puntual en el sistema educativo, señalarla como la antítesis del abandono; sería de gran valor observar los efectos que causa el estudiar las problemáticas escolares a través de los anteojos limpios.

Givaudan (s.a.), señala que “la permanencia escolar es un factor protector para otros riesgos psicosociales, entre ellos adicciones y violencia” (p. 186). En este sentido, se considera que el cambio de lenguaje desde el proceso indagatorio, hasta la generación de propuestas, permitirá hablar de interés, responsabilidad y motivación por el estudio, en lugar de apatía o desánimo, rendimiento académico en lugar de rezago, planteamiento de metas en lugar de fracaso escolar; lenguaje que genere, inclusive, procesos investigativos que forjen propuestas. No se cierra a la realidad de las problemáticas, solo se busca generar una transformación en la visión de las cosas.

Por otra parte, los problemas que tienen que ver con el bajo rendimiento académico, la reprobación, el rezago y el abandono escolar, por lo regular suelen ser analizados desde una perspectiva de

investigación cuantitativa, ignorando en cierto modo, la relevancia del aspecto cualitativo en la obtención de información (Aparicio, 2006, p. 452).

El análisis de estos problemas no solo se refiere a cifras y estadísticas, sino también a los asuntos vitales sobre niñas, niños y adolescentes que cursan dificultades en su paso por las escuelas; por ello la importancia de proyectar investigaciones que cualifiquen y describan estas dificultades, y que permitan obtener a detalle una caracterización de los factores involucrados.

Conclusiones

Muchos pueden ser los factores interfirientes ante la sana permanencia de alumnas y alumnos en las secundarias, muchas las causas y las dimensiones en base a las cuales estudiar el problema, fuerte puede ser la confluencia de situaciones internas y externas al contexto escolar; sin embargo, mucho podemos hacer dentro de las cuatro paredes de las aulas y dentro del cerco perimetral de las escuelas para que las y los estudiantes puedan continuar vinculados a ellas, afiliados a su grupo de compañeros, y viviendo en ambientes incluyentes y acogedores.

Como señalan Prieto, 2004; Croninger y Lee, 2000; Dubet, 2005 (citados por Delgado, 2011), “todos los alumnos poseen capacidades para aprender y éstas pueden llegar a ser diferentes; es labor de las escuelas identificar las áreas de

REVISIONES TEÓRICAS

oportunidad de cada alumno" (p. 16).

Estas áreas de oportunidad, observadas y atendidas, pueden ser los focos de nuestra atención que nos permitan reducir los riesgos de que los jóvenes sufran los efectos de ambientes poco propicios o hasta excluyentes de las escuelas. Es nuestra responsabilidad evitar que abandonen su formación antes del término de su educación básica o al menos disminuirla de manera significativa y asegurar la permanencia en su trayectoria de formación escolar.

Es también nuestra responsabilidad como docentes investigadores, ofrecer estudios exploratorios de esta situación problemática tan alarmante en nuestro estado, y, en consecuencia, proyectos de investigación e innovación que proporcionen información pertinente y generen conocimiento valioso, así como propuestas de intervención que, bien instrumentadas, puedan contribuir a fortalecer el sentido de pertenencia de muchachas y muchachos a sus ambientes escolares.

Referencias

- Aparicio, E. (2006). *Un estudio sobre factores que obstaculizan la permanencia, logro educativo y eficiencia terminal en las áreas de matemáticas del nivel superior: el caso de la facultad de matemáticas de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Recuperado de FUNES UNIANDÉS: <http://funes.uniandes.edu.co/5414/1/AparicioUnestudioAlme2006.pdf>
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 789-820.
- Delgado, G. A. (2011). Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*(2), 89-111.
- Givaudan, M., y Romero, A. (s.f.). *Efecto del programa "Yo quiero, yo puedo... tener éxito en la escuela" en la transición de Primaria a Secundaria en Escuelas Rurales del Estado de Chiapas*. Recuperado de Psicoeduca: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/28056>
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.
- Pantoja, J. (s.a.). *El abandono escolar en secundaria desde la perspectiva de género*. Recuperado de COMIE Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178308393.pdf>
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en su conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 11(2).
Recuperado de
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>

Tapia, G., Pantoja, J., y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 197-225. Recuperado de www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100012

Urrutia, F., y Frausto, A. (2015). El abandono escolar en el nivel secundaria: un descuido en la agenda educativa actual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 63-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035790003>

LA INCORPORACION DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LA REGIÓN LAGUNA DURANGO.

*Gerardo de Jesús Garza Rosales
Unidad José Vasconcelos
gerardo.garzar@durango.gob.mx*

Resumen

El presente documento contiene una descripción analítica del proceso de incorporación de las TIC en la educación básica de la Región Laguna Durango. Se describen los procesos principales que se desarrollaron como estrategias para la implementación de la tecnología al proceso educativo, como la creación de un centro educativo tecnológico para la atención de los niveles de preescolar, primaria y secundaria; el desarrollo y/o aplicación de

programas educativos nacionales que involucran la tecnología; también se hace mención de la situación actual de equipamiento tecnológico, digital y el acceso de internet en las escuelas de educación básica de Durango. Por otra parte, considerando no solo los elementos físicos y virtuales de la tecnología en la educación de la Laguna, se aborda la teoría del conectivismo de Siemens considerada como una interesante opción pedagógica para cubrir las necesidades y características de los alumnos hoy en día. Para concluir, se ofrece una reflexión personal sobre las TIC en la educación en la Comarca Lagunera de Durango.

Palabras clave

Tecnología, Educación Básica,
Programas Educativos, Centro
Educativo, Conectivismo.

Introducción

A finales del siglo XX y principio del siglo XXI las sociedades en todo el mundo se enfrentaron a constantes cambios de una manera tan acelerada que hace difícil la comprensión en los individuos de lo que sucede a su alrededor en los diferentes contextos de su vida, se observa una metamorfosis social, cultural y tecnológica. Es la tecnología la que se ha encargado en gran medida de esta metamorfosis en la sociedad, los avances tecnológicos ocasionan en los individuos, una inestabilidad en la inteligencia de la práctica moderna y la falta de ordenamiento de la suma de

conocimientos teóricos.

Desafortunadamente no todo evoluciona al mismo tiempo, el sistema educativo en México no ha cambiado al ritmo que se ha ido transformando la sociedad y no solo eso, también enfrenta una situación de tensión a nivel económico, social y político. Según De Ibarrola (2012) la educación en el país atraviesa por una serie de problemas, dentro de los cuales mencionan los siguientes: la cobertura en educación, la calidad educativa, problemas de gestión dentro del sistema educativo, falta de recursos e inversión en infraestructura para la educación.

La Subsecretaría de Servicios Educativos de la Región Laguna de Durango, ha incorporado desde principio del año 2000 hasta la fecha, la tecnología en el proceso educativo, esto mediante diferentes procesos como el establecimiento de un Centro Educativo Tecnológico que atiende las escuelas de nivel básico de la Región Laguna Durango, también el desarrollo y la implementación de programas educativos nacionales que involucran la tecnología, equipamiento tecnológico y digital, así como programas de capacitación para esta área.

Este documento pretende llevar al lector por un recorrido de las acciones de integración de la tecnología al proceso de enseñanza aprendizaje de la educación básica de la Región Laguna de Durango.

Desarrollo

Tomando en cuenta las necesidades educativas de los alumnos y la falta de herramientas educativas de los docentes para cubrirlas; la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Durango estableció la creación en 1995 del Centro de Informática Educativa de la Laguna hoy Centro de Tecnología Educativa de la Laguna (Garza, 2019).

Según el sitio web oficial del CTE Laguna, es considerado como un espacio promotor y organizador del uso de medios tecnológicos en las escuelas de la región para mejorar la práctica docente en los procesos de aprendizaje, las formas de comunicación y el acceso a recursos de información. Dentro de los objetivos principales de la creación del CTE Laguna se encuentran: la generación de propuestas pedagógicas viables para el mejoramiento de la educación básica a partir de investigación educativa contextualizadas al ámbito regional y estatal; así como la constitución de equipos especializados que fortalezcan y promuevan estas acciones pedagógicas buscando elevar la calidad de la Educación Básica que brinda la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Durango.

El CTE Laguna realiza sus actividades en colaboración con las siguientes áreas de la Subsecretaría de Servicios Educativos de la Región Laguna Durango:

- Registro y certificación escolar

REVISIONES TEÓRICAS

- Estadística escolar
- Subjefaturas educativas
- Unidades Técnico Pedagógicas
- Unidades del CIIDE

También colabora en el seguimiento de Proyectos Colaborativos en línea a nivel nacional, organizados por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Dentro de las acciones relevantes del CTE Laguna se encuentran las siguientes:

Gestionar los recursos tecnológicos con el Sistema de Modernización y Tecnología Educativa del Estado de Durango (SMYTEED) para proveer equipo y brindar soporte técnico a las escuelas de la región; capacitar en el uso de las TIC a directivos, asesores técnico pedagógicos, docentes y personal administrativo y llevar el control y seguimiento de las actividades derivadas de los programas nacionales.

Considerando la última estrategia relevante se hace mención de uno de los primeros programas que se trabajó en CTE Laguna, fue el de Red Escolar que se estableció en 1996 como parte del Programa de Educación a Distancia de la SEP, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad a través del enriquecimiento de acervo de información de alumnos y profesores y del uso de las telecomunicaciones (Villegas, Mortis y Del Herrero, 2015).

Otro de los proyectos educativos en los cuales brindó apoyo el CTE Laguna fue en el año 2004 con el Programa Enciclomedia cuyo objetivo general era “Contribuir a la mejora de la calidad de la educación de las escuelas públicas de educación primaria del país e impactar en el proceso educativo y de aprendizaje por medio de la experimentación y la interacción de los contenidos educativos...” (SEP, 2006, p. 6).

En la reforma educativa del año 2009, se consideraron elementos de la tecnología desarrollando en ese mismo año el programa Habilidades Digitales para Todos (SEP, 2009), cuya estrategia era impulsar el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en las escuelas de educación básica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliando sus competencias para la vida y favoreciendo su inserción en la sociedad del conocimiento, el CTE Laguna participó en el año 2012 de manera operativa con este programa, mediante la certificación nacional e internacional a docentes de educación básica a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) y la empresa encargada de certificar a nivel Internacional y el único administrador mundial de los programas de Internet and Computer Core Certification y Microsoft Office Specialist. (CERTIPORT).

En el año 2014 considerando el Plan Nacional de Desarrollo (PND)

REVISIONES TEÓRICAS

2013-2018 del Gobierno de México (2013), que establecía como una de sus cinco grandes metas la de “México con Educación de Calidad”, la cual planteaba la estrategia 3.1.4. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, se estableció en la Laguna por medio del CTE el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD).

El PIAD buscaba el fortalecimiento del sistema educativo mediante la entrega de dispositivos personales, promoviendo la reducción de la brecha digital y el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, fomentando la interacción entre alumnos, docentes y padres de familia, y fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos de las escuelas públicas, con el objetivo de reducir el rezago educativo (México Digital, 2014).

Después en el ciclo escolar 2015-2016 se dio lugar al Programa de Inclusión Digital (PID) alineándose con el PND, cuyo objetivo era desarrollar las habilidades digitales y el pensamiento computacional en estudiantes, para establecer un adecuado manejo de la información y el logro de la comunicación de sus ideas en medios digitales. Elementos necesarios para contribuir a la inserción efectiva en la sociedad productiva y democrática del siglo XXI (Congreso Constituyente, 2016, 30 de diciembre).

Es importante mencionar que el artículo 6° constitucional desde el

2013 garantiza el acceso a las TIC, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet para toda la población (Congreso Constituyente, 2013, 11 de junio).

Considerando estos elementos legales se puede observar en la Tabla 1 los porcentajes de las escuelas en las cuales los estudiantes tienen acceso a por lo menos una computadora.

Tabla 1. *Porcentaje nacional de escuelas en las cuales los estudiantes tienen acceso a por lo menos una computadora funcionando.*

Nacional	
Si tienen acceso	43.1
No tienen acceso	56.9

Fuente: INEE, 2016

En Durango al inicio del ciclo escolar 2016 – 2017 el porcentaje de escuelas primarias con al menos una computadora del total de escuelas, correspondían a un total de 59.4; en cuanto a escuelas secundarias con al menos una computadora del total de escuelas eran un total de 78.0 (INEE, 2018, p. 228).

En el proceso educativo no es suficiente contar con equipo de cómputo, para que se convierta en una herramienta educativa integral es necesario el acceso a internet.

En la Tabla 2 se puede observar que a nivel nacional el 43.1% de las escuelas cuenta con Internet, pero en sólo 23.3% este

REVISIONES TEÓRICAS

servicio está disponible para toda la comunidad escolar, es decir, para docentes, directivos y estudiantes.

Tabla 2. *Porcentaje de escuelas con acceso a Internet: nacional y portipo de escuela*

Nacional	
Internet para docentes y estudiantes	23.3
Internet sólo para docentes y directivos	19.8
No hay internet	56.9
Total	100.0

Fuente: INEE, 2018

Faltan muchos elementos todavía para lograr alcanzar la meta del uso de la tecnología en la educación básica, pero a lo largo de estos años la SEP se encuentra en la constante búsqueda de diseñar e implementar elementos que desarrollen en los estudiantes las habilidades de:

- Creatividad e innovación
- Comunicación y colaboración
- Manejo de la información
- Pensamiento crítico
- Solución de problemas y toma de decisiones
- Ciudadanía digital

En la actualidad los docentes tienen dos compromisos importantes, uno en el marco legal educativo y otro en el ámbito de la práctica docente, ya que tanto el gobierno como la sociedad (entendida como alumnos y padres de familia), necesitan que se utilicen las nuevas TIC para atender

las necesidades e intereses actuales de los estudiantes y así poder mejorar sustantivamente la calidad de la educación en nuestro país; sin embargo, no es suficiente conocer o utilizar la tecnología, es de suma importancia analizar los estilos de aprendizaje, intereses y necesidades actuales de los alumnos del nuevo milenio para que los docentes puedan adaptar la planeación y abordaje, así como sus estilos de enseñanza.

Una de las teorías para el aprendizaje de la época digital, es la del Conectivismo que propone Siemens (2004) quien toma como base el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto tiene la tecnología en la vida diaria de los individuos.

El conectivismo se enfoca en la inclusión de tecnología para el desarrollo del conocimiento señalando que de manera continua información nueva es adquirida dejando obsoleta la anterior. Dentro del Conectivismo el papel del docente es muy importante ya que es el encargado de guiar, orientar, sugerir, asesorar al estudiante a elegir fuentes confiables de información y a su vez seleccionar la información más importante, desarrollar en el alumno la habilidad para discernir entre la información que es importante y la que es trivial (Barón, 2016).

Se está ante un gran reto, las nuevas generaciones de estudiantes requieren una formación integral que les permita desenvolverse como miembros de una sociedad que a

REVISIONES TEÓRICAS

causa de los adelantos tecnológicos está en constante cambio de forma dinámica y competitiva.

Conclusiones

La creación del CTE Laguna, así como la implementación de los diversos programas de tecnología educativa desarrollados durante todos estos años para enriquecer el proceso educativo de la laguna han favorecido el aprendizaje de los alumnos en educación básica. Sin embargo, el docente se enfrenta ante la tarea de desarrollar su estilo de enseñanza conforme a su propia competencia digital y la aplicación del conectivismo como modelo pedagógico puede favorecer el desarrollo de todas las competencias tecnológicas de los estudiantes.

En la actualidad la Subsecretaría de Educación de la Región Laguna de Durango, se mantiene firme en el proceso de adecuar los estilos de enseñanza y aprendizaje, brindando capacitación por parte de los asesores técnicos pedagógicos en los diferentes niveles educativos acerca de las tendencias de aprendizaje actuales como: E-Learning (Aprendizaje en línea), M-Learning (Aprendizaje empleando dispositivos móviles como herramientas educativas) y el B-Learning (Combinación de entornos virtuales y físicos en el proceso de aprendizaje).

El avance vertiginoso de la tecnología y lo rápido que esta se vuelve obsoleta, hacen prioritario la constante actualización de los

docentes en las diferentes y cambiantes tendencias educativas en nuestro país.

Uno de los desafíos actuales con los que se encuentran los docentes de educación básica en el contexto de la sociedad del conocimiento, es la preparación de los estudiantes para que logren manejar, utilizar y aplicar toda la información a la que tienen acceso de una manera adecuada y funcional.

Referencias

- Barón R. N. (2016). Conectivismo Cátedra i+TI. Coordinación General de Tecnologías de Información.
- De Ibarrola N., M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. Perfiles educativos, 34(SPE).
- Congreso Constituyente (2013, 11 de junio). Diario Oficial de la Federación. Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de los artículos 6o., 7o., 27, 28, 73, 78, 94 y 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de telecomunicaciones. México. [Fecha de consulta: 14 de abril 2019]. Recuperado http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301941&fecha=11/06/2013
- Congreso Constituyente (2016, 30 de diciembre). Diario Oficial de la Federación. Decreto de los lineamientos y estrategias de operación del programa de inclusión digital 2016. México. [Fecha de consulta: 12 de abril 2019]. Recuperado http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5468232&fecha=30/12/2016

REVISIONES TEÓRICAS

16

- Garza C. G. (12 de 04 de 2019). Antecedentes del CIE (Garza Rosales G., Entrevistador).
- Gobierno de México. 2013. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. [Fecha de consulta: 10 de abril 2019]. Recuperado de https://www.snieg.mx/contenidos/esp/anol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- INEE (2016). Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014. México: INEE.
- INEE (2018). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Programa Enciclomedia. [Fecha de consulta: 7 de abril 2019]. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclomedia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Habilidades Digitales para Todos. [Fecha de consulta: 7 de abril 2019]. Recuperado de <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. [Fecha de consulta: 25 de abril 2019]. Recuperado de: clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf
- México Digital (2014). Programa de Inclusión y Alfabetización Digital. [Fecha de consulta: 10 de abril 2019]. Recuperado de <https://www.gob.mx/mexicodigital/articulos/programa-de-inclusion-y-alfabetizacion-digital-piad>
- Villegas, Mortis y Del Herrero (2015). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la percepción de los alumnos sobre competencias digitales, en el marco del programa Mi Compu.mx. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua.

ADOLESCENCIA Y SEXTING

Rosa Margarita Acosta Salgado
Unidad del CIIDE “José Vasconcelos”
Rosamargarita.acosta@durango.gob.mx

Resumen

La adolescencia es un período de transición a la vida adulta, los muchachos cursan con cambios importantes en las diferentes áreas de su vida, física, social, emocional, etc. afianzando su identidad y buscando el reconocimiento como individuo. Es en etapa de vulnerabilidad, que se vive con necesidades de aceptación y autoafirmación, donde quedan a merced de influencias negativas; por lo que aquellos que cuentan con recursos emocionales o una familia acogedora, tienen mayores

posibilidades de salir librados de distintas problemáticas con éxito.

Güemes-Hidalgo, González y Hidalgo (s.f.) comentan que la adolescencia es la época más sana de la vida desde el punto de vista físico, pero el adolescente está expuesto a muchos riesgos y a diferentes problemas de salud (p. 233).

Estos cambios físicos generan inquietud, curiosidad por la transformación de su cuerpo y sus necesidades de conocer el por qué de esos cambios y de afianzar su identidad; situaciones que lo pueden llevar a incurrir en graves riesgos, por lo que la familia y la escuela deberán potenciar los factores de protección y en el caso de vivir situaciones problemáticas, desarrollar o fortalecer la resiliencia.

Palabras Clave

Cambios, internet, riesgos, público, privado, ciberacoso.

Introducción

La adolescencia es una etapa con características y necesidades propias, igualmente importantes que la infancia o la edad adulta.

Adolescencia procede de la palabra latina “adolescere”, del verbo adolecer, y en castellano tiene dos significados: tener cierta imperfección o defecto y, también, crecimiento y maduración. (Güemes-Hidalgo, M., González F. M. y Hidalgo, V. M., s.a., p. 234).

REVISIONES TEÓRICAS

Esta etapa se acompaña de intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales; se inicia con la pubertad termina alrededor de la segunda década de la vida, cuando se completa el crecimiento y desarrollo físico y la maduración psicosocial.

Actualmente los adolescentes disponen de herramientas tecnológicas para establecer contacto con otras personas, una de ellas el teléfono móvil; el comunicarse se ha convertido en algo sencillo gracias a la red, pero al hacer uso inadecuado de esta, por ejemplo, cuando el adolescente comparte su vida privada a través de publicaciones o el intercambio de fotos personales e íntimas (sexting).

Fajardo, Gordillo y Regalado en el 2013, comentaron que estas prácticas acarrearán riesgos y peligros que los adolescentes desconocen, pues no perciben la diferencia entre lo que es público y lo que es privado.

Desarrollo

Se describirán las características de esta etapa con la finalidad de establecer la relación existente de esta problemática, en una etapa específica de la vida del ser humano y lo susceptible que puede llegar ser como víctima, por sus características emocionales, maduración etc. que lo hacen blanco de este fenómeno.

Etapas de la adolescencia.

Uno de los rasgos de la adolescencia es el descubrimiento de la propia

identidad (psicológica y sexual), así como el desarrollo de la autonomía individual. Güemes (s.f.) considera este desarrollo en tres etapas:

- Temprana: se presenta entre los 10 y 13 años.
- Media: se presenta entre los 14 y los 17 años.
- Tardía: se presenta entre los 18 y los 21 años.

Características de cada etapa.

1. Adolescencia Temprana:

- Cambios físicos
- Pensamiento abstracto, habilidades cognitivas.
- Autoerotismo.
- Ánimo y autoestima impulsiva.

2. Adolescencia media:

- El cuerpo sigue su crecimiento y cambiando.
- Mayor desarrollo del pensamiento abstracto.
- Relaciones de pareja más formales de enamoramiento y compromiso afectivo.
- Interés en la experimentación sexual.
- Sentimientos de omnipotencia, pueden presentar conductas de riesgo.
- Periodo de mayor aumento de participación con sus pares.
- Periodo de máximo conflicto con los padres o autoridad.

3. Adolescencia tardía:

- Características sexuales secundarias definidas.
- Consolidación del pensamiento abstracto.
- Aceptación de la propia imagen corporal.

REVISIONES TEÓRICAS

- Desarrollo de su escala de valores.
- Metas definidas.
- Alcanza su propia identidad personal y social.
- Disminuye la importancia del grupo de pares (Guémez, s.f., p.233).

Desarrollo físico en la Adolescencia.

Güemes-Hidalgo, González e Hidalgo (s.f.); comentan que los cambios físicos en la pubertad son: aceleración y desaceleración del crecimiento, cambios de la composición corporal con el desarrollo de órganos y sistemas, adquisición de la masa ósea, así como la maduración sexual evicente en gónadas, órganos reproductores y caracteres sexuales secundarios como se expone en la tabla 1.

Respecto a lo descrito, es importante hacer hincapié, que las chicas y chicos viven de manera diferente estos cambios; siendo comunes los juegos eróticos, la curiosidad apremiante ante la genitalidad y de probar algún tipo de droga. Para las y los muchachos es muy importante la identificación con el grupo, por lo que puede haber exceso de confianza y la necesidad de aceptación dentro del grupo de amigos, sin embargo, se puede experimentar una mínima conciencia de riesgos.

Tabla 1. Cambios físicos en los adolescentes.

Mujer Adolescente	Varón Adolescente
Agrandamiento del tejido glandular.	Agrandamiento testicular.
Desarrollo mamario.	Espermatogénesis, producción de entre los 11 y los 16 años de edad.
Vello púbico.	Primera eyaculación o espermaquía entre los 12 y los 16 años.
Vello corporal.	Erecciones frecuentes emisiones nocturnas.
Vello axilar.	Vello púbico más grueso.
Ensanchamiento de caderas/hombro / espalda.	Vello axilar.
Aumento de grasa corporal.	Vello corporal
El PH vaginal pasa de neutro a ácido en un año antes de la primera menstruación.	Aumento de actividad apocrina con aparición de humedad y olores axilares.
La menarquía o menstruación se presenta entre los 11 o 12 años. Presencia precoz entre los 8 – 10 años.	Altura "estirón".
	Ensanchamiento de hombros y crecimiento muscular.
	Aumento en grasa corporal.

Fuente:
Tomado de
Muñoz, 2011,
como se citó
en Güemes,
p. 233.

REVISIONES TEÓRICAS

Para ellos es importante tener entablar relaciones afectivas, no solamente de amistad, entra aquí el coqueteo y las primeras experiencias de noviazgo; en algunos casos, el inicio su vida sexual. El contar con redes sociales, ser visto por otros y el mostrarse físicamente a través de éstas, es algo muy valorado en su socialización, ya que el tener un número enorme de seguidores, los evalúa como populares.

Así, tratan de encajar socialmente, a pesar de no tener experiencia ni poder medir el impacto de sus acciones, actuando sin consultar a nadie, y en caso de buscar consejo lo hacen preferentemente entre sus iguales (quienes tampoco cuentan con la experiencia, perspectiva o criterio necesario, en muchas ocasiones) (Pérez, Flores, De la Fuente, Álvarez, García y Gutiérrez, 2011, p. 9).

López en el 2015, comentó que, entre los grupos de adolescentes, la eclosión del deseo sexual puede orientarse de manera heterosexual, homosexual o bisexual por lo que son comunes los juegos eróticos entre ellos. Por cultura, es más aceptado la cercanía y expresiones afectivas entre mujeres que en los varones, por lo que muchos de estos juegos no son mal vistos. Con ello es mayormente sencillo estar sobreexpuestos tanto física como de manera virtual a través de imágenes compartidas en las redes sociales.

Cabe mencionar que, cuando no hay un verdadero cobijo familiar, las y los chicos buscan fuera de casa, quien les acepte y les demuestre afecto, no importa el costo emocional o físico y en casos más extremos perder la dignidad. Lo significativo de esto, es contar con alguien al que le importen o les acepte.

Medios de comunicación y el adolescente: consecuencias psicosociales del uso desmedido de los dispositivos móviles.

Entre las consecuencias del mal uso que los jóvenes hacen de la tecnología, se destacan la pérdida de interés por cuestiones relevantes para el desarrollo personal, la dificultad para enfrentarse directamente a situaciones comprometidas, el bajo rendimiento académico, la falta de sueño, los cambios de humor y el aislamiento socio-familiar (Pérez Rivera, s.f.).

A partir de que se han generado medios de comunicación con la alta tecnología, muchos equipos celulares cuentan con acceso a las redes sociales, e inclusive, los servidores telefónicos promueven gratuitamente el uso de éstas y ha permitido la incursión de las y los adolescentes en el mundo virtual.

Es aquí en donde por la necesidad de reconocimiento, a lo que ya se ha hecho alusión, los chicos publican sus fotos y videos, en cualquier momento, estas imágenes permanecerán por un tiempo prolongado dentro de la red y, por

REVISIONES TEÓRICAS

ende, del dominio público, quedando a merced de desconocidos. El riesgo estriba en que, si alguien muestra interés o intenciones por otro, visita sus redes sociales, estudia y analiza su estilo de vida, sus distintas manifestaciones, así como comportamientos observables que su perfil maneja.

Inclusive las relaciones de pareja, formales o informales, al ser publicadas en la red, esta se apropia y hace del dominio público la vida de quienes abren su mundo personal por estos medios. Y esto no es todo, este fenómeno ha incidido para difundir las redes de contactos de otros, observar y medir a quienes reciben más “me gusta” para luego investigar por qué, desarrollando un tipo de dependencia o adicción en algunos casos.

Cyberbullying o ciber acoso.

El Cyber-bullying es un neologismo en inglés que significa: uso de los medios telemáticos (internet, telefonía móvil y video juegos online principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales. (Smith, 2006 y Willard, 2007).

Estos autores comentan que el cyberbullying es una manifestación del bullying, es decir, una agresión sin aparente provocación que se presenta constantemente a lo largo del tiempo, haciendo uso de los medios electrónicos como correo electrónico, teléfono, mensajería instantánea o sitios personales, hacia una víctima que no se puede defender fácilmente.

Smith y Willard, en el 2007, comentaron que, en los casos más extremos, el cyberbullying, causa pérdida de la autoestima, depresión o incluso se puede llegar al suicidio. Es importante observar y considerar este fenómeno como una consecuencia del Sexting.

Sexting.

Sexting es una palabra tomada del inglés que une “Sex” (sexo) y “Texting” (envío de mensajes de texto vía SMS desde teléfonos móviles). Relacionado con el sexting se encuentra el llamado sex-casting. Con este término se identifica “la grabación de contenidos sexuales a través de la webcam y difusión de los mismos por e-mail, redes sociales o cualquier canal que permitan las nuevas tecnologías” (Pérez, et.al, 2011, p. 6).

En la Guía sobre Adolescencia y Sexting, estos autores comentan sobre los factores que intervienen en el sexting:

- Voluntariedad inicial. Por norma general estos contenidos son generados por los protagonistas de los mismos o con su consentimiento. No es necesaria coacción ni sugestión, ya que son contenidos que alguien crea normalmente como regalo para su pareja o como una herramienta de flirteo.
- Dispositivos tecnológicos. Para la existencia y difusión del sexting, es necesaria la

REVISIONES TEÓRICAS

utilización de dispositivos tecnológicos, que al facilitar su envío a otras personas también hacen incontrolables su uso y redifusión a partir de ese momento.

- Lo sexual frente a lo atrevido. En la consideración de una situación de sexting, el protagonista de las imágenes posa en situación erótica o sexual. Quedarían fuera del ámbito del sexting, por tanto, las fotografías que simplemente resultan atrevidas o sugerentes, pero no tienen un contenido sexual explícito. Sin embargo, es cierto que la línea que separa la carga erótica o sexual de un contenido puede resultar, en ocasiones, difusa.
- La importancia de la edad. El sexting no es un fenómeno exclusivo de los adolescentes.

¿Por qué los adolescentes hacen sexting?

Los adolescentes que ejercen estas prácticas, regularmente lo hacen porque alguien se lo pide o por diversión, suelen enviar imágenes eróticas a su pareja, a alguien que les gusta, a exparejas o a amigos. También lo hacen para impresionar a otros o para sentirse bien (autoafirmación, reconocimiento y notoriedad), por la necesidad del adolescente de ser reconocido por sus iguales (Pérez, 2011, p. 5)

Los jóvenes que se encuentran en situación de riesgo o vulnerabilidad son aquellos que por lo

general han crecido en un ambiente familiar poco propicio para su desarrollo, donde existe dificultad en la comunicación, suelen poseer una baja autoestima y muchas veces son jóvenes con escasas habilidades sociales que tienden a huir de un mundo adulto que les resulta hostil, refugiándose en las nuevas tecnologías (Pérez Rivera, s.f.).

Los adolescentes desconocen los riesgos legales que conlleva realizar el sexting e ignoran que se pueden presentar repercusiones negativas a nivel emocional y social; esto debido a la falta de una adecuada orientación sexual y valores por parte de los padres de familia y maestros.

Factores que inciden en el adolescente para realizar el sexting:

- Falta de cultura de privacidad: El menor no está percibiendo amenaza alguna contra su privacidad, ni es consciente de las implicaciones desde el punto de vista de la seguridad. No ven riesgos en la exposición de datos personales, privados e íntimos, a través de las nuevas tecnologías de la comunicación, y por ello los difunden. Se colocan a sí mismos en una situación de vulnerabilidad, en tanto los contenidos sexuales pueden llegar a ser conocidos de forma masiva.
- Menor conciencia de los riesgos y el exceso de confianza: La falta de

REVISIONES TEÓRICAS

experiencias y de perspectiva hace que los adolescentes también lo hacen como respuesta a mensajes similares que han recibido e incluso manifiestan sentir cierta presión grupal, ya sea de amigos o del futuro receptor de los contenidos. Lo hacen sin tener en cuenta el riesgo que supone la posibilidad de pérdida de control de cualquier información que sale del ámbito privado y que puede pasar a ser de dominio público.

- Despertar sexual y sexualización precoz: En la adolescencia concurren una serie de circunstancias, tales como la necesidad de autoafirmación, de definición sexual y de pertenencia a un grupo. (Pérez, S.P., Flores F.J., De la Fuente R. S., Álvarez, A. E., García, P. L. y Gutiérrez, B. C., 2011, pp. 8-9)

Riesgos.

- Amenazas a la privacidad del menor: Exhibicionismo.
- Riesgos psicológicos: Depresión, ansiedad, exclusión social, suicidio.
- CiberBullying: Hostigamiento, burlas chantajes, insultos.
- Exhibicionismo: Generando rumores, deshonra y denigración sobre el usuario.
- Pérdida de control de lo que se envía y puede ser utilizado en contra del menor.
- Sextorsión: Extorsión sobre la exposición del contenido sobre

el usuario pretendiendo intercambio sexual.

- Exposición ante un Pederasta; Grooming. (Pérez, 2011, pp. 11-13).

Grooming.

Se define como el conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganarse la confianza del menor a través de Internet con el fin último de obtener concesiones de índole sexual.

- Adulto
- Crea perfiles falsos en las redes sociales (fotos o imágenes robadas de otro usuario).
- Genera una interacción adecuada a la edad del menor.
- Manipulador.
- Monitoriza las actividades y recopila información acerca del menor.

Flores (2008), comenta que la existencia de imágenes eróticas o con contenido sexual en la red, puede llamar la atención de un depredador sexual.

Prevención.

Debemos estar atentos durante el crecimiento de los adolescentes, ya que se encuentran en una etapa de fácil vulnerabilidad, que por lo general necesitan comunicación efectiva con el adulto para que le ayude a comprender su entorno, facilitando así a distinguir los riesgos que como joven corre al no tener una vigilancia adecuada. El uso

REVISIONES TEÓRICAS

desmedido e inapropiado de la tecnología, regularmente se encuentra acompañado de riesgos, ya que en esta era digital que los jóvenes viven, prácticamente la restricción es casi nula para cierto tipo de contenidos que alientan el consumo de pornografía, que es un detonante y aliciente para las prácticas como sexting.

Es sumamente necesario concientizar a los menores sobre los riesgos existentes al exponer datos personales públicamente y valoren la privacidad de sus datos; igualmente lo es el hablar con los adolescentes de forma razonada sobre estos temas, debatiendo sobre los riesgos posibles y los casos reales que se suscitan; a la vez generar un ambiente de confianza que facilite que el menor exponga sus ideas y problemas y así reflexione sobre las posibles consecuencias.

Algunas estrategias que coadyuvan en la prevención son también, la denuncia, no compartir fotos íntimas, establecer comunicación con los padres o maestros, evitar contacto con desconocidos, conocer el nivel de seguridad y privacidad de los dispositivos y aplicarlo de manera responsable, no ceder ante la presión ni ante el chantaje, no ser partícipe del sexting, no crear, fomentar, ni reenviar (Pérez, 2011, p. 18).

En México es incipiente la investigación en torno al tema de la violencia social online, Velázquez (2010) encontró que 35.82% de estudiantes de secundaria están

implicados en este tipo de violencia social en diversos sentidos: 9.01% conoce a alguien que ha sido acosado mediante violencia mediática, 10.54% es cybervíctima y 16.26% es cyberacosador. No obstante, es necesario seguir investigando para conocer y comprender los tipos de violencia que padecen los estudiantes.

Un dato por demás categórico es que MaTTica, una empresa dedicada a la investigación digital y casos relacionados con el uso de tecnologías informáticas en diferentes ámbitos, coloca a nuestro país en primer lugar de envíos de sexting en América Latina (Aguirre, Zavaríz y Casco, 2012, p. 27)

Es necesario articular una estrategia de formación integral en valores que se implementen en las escuelas, que influyan en las y los muchachos y sus familias, a fin de aprovechar positivamente el potencial del uso de la tecnología y a la vez desarrollar conciencia sobre el cuidado de la propia privacidad y la de los demás, como un asunto sumamente importante en su vida social y académica.

Conclusiones

El desconocimiento sobre los factores de riesgo con respecto a la práctica de compartir materiales explícitos sobre la sexualidad, constituye una de las causas fundamentales que conllevan a conductas de riesgo en los adolescentes, por lo que debe ser estudiado e implementarse políticas y programas de prevención para

REVISIONES TEÓRICAS

disminuir estos comportamientos y consecuencias.

Por otro lado, es importante la información oportuna a los adolescentes, con respecto a programas de educación sexual integral, que aborden, no solo los aspectos con los que se trabaja tradicionalmente, que si bien, en su mayoría incluyen solamente aspectos anatomofisiológicos de la etapa en que vive el adolescente, o bien, infunden temor a los peligros, contengan en su caso, información que promueva conductas sanas, donde los elementos como la afectividad y el empoderamiento sobre su propio cuerpo y de sus sensaciones y necesidades, ocupen un lugar preponderante.

La prevención es la principal arma para evitar el daño y deterioro en las relaciones sociales en los adolescentes. El abordar estrategias preventivas y de información, facilita estar atentos ante situaciones que perjudiquen la estabilidad emocional de niñas, niños y adolescentes desde la casa y la escuela.

Referencias

- Aguirre, G. P., Zavaríz, V., A. y Casco, L. J. (2012). *El sexting ¿Exhibición o violencia simbólica en los jóvenes? Sexting, lo público, lo privado y lo íntimo de una práctica juvenil*. Alemania: EAE. Recuperado de: <https://www.uv.mx/veracruz/uvca-310-estudios-encomunicacion-e-informacion/files/2015/04/LIBRO-ELECTRONICO-SOBRE-EL-SEXTING.pdf>
- Fajardo C, M., Gordillo H., M., y Regalado C., A. (2013). Sexting: nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 521-533.
- Flores, F. J. (2008). *Pantallas Amigas*. Recuperado de: <http://www.pantallasamigas.net/>
- Güemes-Hidalgo, M., González F. M. y Hidalgo, V. M. (s.a.). *Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. Madrid. Recuperado de: <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- López, S. F. (mayo de 2015). *Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención*. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, III (2), 9-17. Recuperado de https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescencia-2015-vol3-n2_9-17_Adolescencia.pdf
- Pérez, R. C. (s.f.). *Uso y abuso de la tecnología en niños y adolescentes. Factores de protección*. Recuperado de: <http://psicopedia.org/5234/uso-y-abuso-de-la-tecnologia-en-ninos-y-adolescentes/>.
- Pérez, S.P., Flores F.J., De la Fuente R. S., Álvarez, A. E., García, P. L., y Gutiérrez, B. C. (2011). *Guía sobre la adolescencia y Sexting: qué es y cómo prevenirlo*. INTECO, Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Observatorio de la seguridad de la información. Recuperado de: <http://observatorio.inteco.es>
- Smith. P.K (2006) *CiberAcoso: Naturaleza y Extensión de un Nuevo tipo de*

REVISIONES TEÓRICAS

Acoso dentro y fuera de la Escuela.
Congreso de Educación Palma de
Mallorca.

Velázquez, R.L. (2010). *Sexting, Sexcasting, Sextorsión, Grooming y Cyberbullying. El lado oscuro de las TICS.* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 17. Convivencia, Disciplina y Violencias en las Escuelas. Instituto Superior de Ciencias del Estado de México. México.
Recuperado: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0121.pdf.

Willard, N. (2007). *Educator's guide to CyberBullying and CyberThearts.*
Recuperado el 15 de marzo del 2016 de
<http://www.accem.org/pdf/cbcteducator.pdf>

REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EMPODERAMIENTO DE NIÑAS EN EDUCACIÓN BÁSICA EN LA CIUDAD DE DURANGO

*Diana Barraza Barraza, Luz María Cejas
Leyva, Carlos Alberto Guerrero Manzanera
Unidad del CIIDE Profesor Ignacio Manuel
Altamirano
ciide04.educacion@durango.gob.mx*

Resumen

La lucha por la equidad de género ha sido atacada y minimizada por quien de pronto se siente atacado o amenazado por dicha equidad. Se ha demostrado que la igualdad de oportunidades y responsabilidades entre hombres y mujeres genera desarrollo económico, mejoras sociales y de salud. En México, las estadísticas son alarmantes, pues se

estima que solo el 69.3% de las mujeres con estudios universitarios se incorpora a las actividades económicas, y quienes lo hacen llegan a percibir solo el 79% de lo que su contraparte masculina percibe en igualdad de circunstancias. El estado de Durango no es la excepción, al contar con un Índice de Desigualdad de Género menor a la media nacional. La literatura hace hincapié en la necesidad de educar a las niñas para tener una sociedad con mujeres adultas empoderadas. Este documento presenta una revisión teórica de los esfuerzos que se han realizado en educación básica por procurar el empoderamiento de niñas, evaluación de empoderamiento, así como de acciones del gobierno estatal y asociaciones civiles en Durango, encaminadas al empoderamiento de las mujeres y niñas del mismo.

Palabras clave

Mujeres en Durango; evaluación; políticas públicas

Introducción

El género femenino representa la mitad de la población mundial, conformando un gran potencial económico y social. Sin embargo, existen diferencias marcadas entre hombres y mujeres. De acuerdo con estudios realizados por El Colegio de México, en México sólo el 69.3% de las mujeres adultas con estudios universitarios se incorporan a las actividades económicas, por debajo

REVISIONES TEÓRICAS

del 87.8% de los hombres en las mismas circunstancias; para el porcentaje de mujeres que labora, éstas llegan a obtener salarios entre un 68% y 79% de lo que percibe la contraparte masculina, dependiendo del área laboral (El Colegio de México, 2018).

En la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) del año 2018, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018), el 66.1% de las mujeres mayores de 15 años han sido víctimas de violencia (emocional, económica, física o sexual) al menos una vez en su vida. Con un alarmante 43.9%, las mujeres han sufrido violencia por parte de su actual o última pareja, esposo o novio, a lo largo de su relación.

Esta misma encuesta señala que el 25.3% de las mujeres encuestadas han sufrido violencia dentro de la escuela en los últimos 12 meses, con un alto 74.3% de ellas siendo violentadas en las instalaciones de la escuela, mientras el 25.7% fue violentada en las inmediaciones de sus escuelas. Es de preocupar que el 38.3% de las mujeres violentadas, haya sufrido violencia sexual en los últimos 12 meses; 34.1% ha sufrido violencia psico-emocional y el 27.7% violencia física, mientras que los agresores son compañeros (47.1%), compañeras (16.6%) y maestros (11%). En el ámbito estatal, las mujeres encuestadas por la ENDIREH declararon haber sufrido violencia en sus relaciones de pareja actual o última relación, representando

alrededor de 275 mil mujeres duranguenses, de las cuales, el 60% ha sufrido violencia severa y muy severa (Sánchez, 2018).

El grupo de estudio para determinar la alerta de violencia de género en el estado de Durango, describe que esta entidad tiene un Índice de Desigualdad de Género (IDH) de 0.448¹, ubicándolo en el lugar 31 de los estados de la república mexicana (INM, 2018). Este grupo hace notar que, aun cuando Durango es un estado del norte del país, sus índices de desarrollo son comparables con entidades pertenecientes al sur. Los indicadores de desarrollo humano y de género del estado, muestran que “el estado de Durango muestra una pérdida de desarrollo atribuible a las diferencias entre hombres y mujeres, superior al promedio del país” (De la Torre and Rodríguez, 2014, p. 91).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, hace hincapié en prevenir la violencia a la mujer a través de la promoción de la igualdad de género, el empoderamiento, autonomía económica, seguridad, participación y poder de decisión de las mujeres y el disfrute de los derechos humanos (ONU, n.d.).

¹ El IDG toma valores entre 0 y 1, con 0 cuando el panorama entre hombres y mujeres es igualitario, y cercano a 1 si existen desventajas amplias de las mujeres frente a los hombres

REVISIONES TEÓRICAS

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2010), sostiene que las mujeres adolescentes de América Latina y el Caribe se encuentran *desempoderadas* y en estado de vulnerabilidad, lo que repercute directamente en su bienestar y salud, especialmente la salud sexual y reproductiva, además de tener estragos sociales, como pobreza y poco desarrollo social.

Es por ello que la lucha por la igualdad de género está basada en la necesidad existente de que ambos géneros tengan los mismos derechos, oportunidades, y responsabilidades, además de lograr el “*empoderamiento*” de todas las mujeres y niñas. Gabriela Ramos, directora de la OCDE explica que

la búsqueda de la igualdad de género debe ser una prioridad para lograr un crecimiento sostenible e inclusivo en beneficio de todos los ciudadanos (...) no hay razón para que las mujeres sigan detrás de los hombres en los asuntos sociales, económicos y políticos. Los países necesitan hacer mucho más para alcanzar los objetivos de igualdad de género (OCDE, 2017, párr. 2).

Muchas voces institucionales y programas preventivos sobre conductas de riesgo han hecho énfasis en la importancia de contar con iniciativas, programas y proyectos de empoderamiento, pues entre más jóvenes tengan acceso a

información y a espacios para que niñas y adolescentes desarrollen sus potencialidades, tendrán una mayor posibilidad de llevar una vida adulta resuelta. El desarrollo e implementación de proyectos de empoderamiento en niñas y adolescentes en zonas vulnerables se ha convertido en una herramienta que se espera coadyuve en el desarrollo social y económico de regiones con niveles de marginación altos.

Tanto la ONU (ONU, n.d.), como la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2010) concuerdan en que las primeras etapas de vida representan la mejor opción para trabajar la erradicación de la violencia de género y *empoderamiento* de las mujeres pues “se trata de una época crucial durante la cual se forman los valores y normas relativas a la igualdad de género” (ONU, n.d.).

De acuerdo con el centro de empoderamiento Niñas Sin Miedo:

Líderes mundiales, economistas y políticos, reconocen que una adolescente es la fuerza más poderosa para el cambio, sin embargo, menos del 1% de la ayuda internacional se invierte en ella. Educar, empoderar y dar empleo a la generación de jóvenes más numerosa de todos los tiempos es vital para poner fin a la pobreza e impulsar la prosperidad compartida, los dos objetivos institucionales del Banco Mundial (Niñas sin Miedo, n.d.,

REVISIONES TEÓRICAS

párr. 6).

Es necesario entonces, incrementar en niñas, adolescentes y mujeres jóvenes su potencial y el desarrollo de capacidades necesarias para actuar, desenvolverse y participar en la sociedad sin miedo y con plena libertad. Si se quiere empoderar a niñas y adolescentes, se deben voltear las miradas a instancias, programas y proyectos que incorporen acciones concretas y medibles que fortalezcan la autoeficacia, autonomía, control, y la autodeterminación en niñas, adolescentes y mujeres jóvenes.

De acuerdo con el Grupo Banco Mundial, la educación es la mejor inversión que se puede realizar para *empoderar* a mujeres y enfrentar la pobreza, pues al educar a las niñas, adolescentes y mujeres, se beneficia no solo a ellas, sino a la comunidad (Kumar, 2013). En México, el Artículo 3ro Constitucional establece que la educación obligatoria

“(...) contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (...)” (DOF, 2013).

Asumiendo, por tanto, que la educación obligatoria deberá otorgar a las niñas las herramientas necesarias para fortalecer y defender su dignidad, integridad familiar y derechos.

Ante la importancia del empoderamiento en edades tempranas, los niveles de violencia y desigualdad de género existentes en el estado de Durango, además del interés profesional de los autores por trabajar en el *empoderamiento* de niñas en la ciudad de Durango, en las siguientes páginas se presenta una revisión teórica de este tema, así como instrumentos para su evaluación en mujeres y niñas; revisando también las acciones realizadas en el Estado de Durango para procurar el *empoderamiento* de sus mujeres y niñas. La importancia de esta revisión teórica reside en la necesidad de un análisis contextualizado a la ciudad de Durango, que sirva como precedente para futuros trabajos de empoderamiento en niñas de esta ciudad.

Empoderamiento en la Educación Básica

El término *empoderamiento* se deriva del inglés *empowerment*, para cuyo término Lincoln, Travers, Ackers, y Wilkinson (2002) presentan una discusión histórica de su concepción, encontrando que la definición original del verbo *to empower* (empoderar) es “otorgar poder, o hacer poderoso”; de acuerdo a estos autores, es conveniente alejarse de la conexión de este término con el poder como un

fin, y entenderlo en su uso más común: el de reconocer el poder para alcanzar un fin. En un enfoque más cercano a lo definido por Lincoln et al. (2002), la OPS define empoderamiento como “la expansión de la libertad de escoger y de actuar. Significa aumentar la autoridad y el poder del individuo sobre los recursos y las decisiones que afectan su vida” (OPS, 2010, p. 25).

En su revisión de empoderamiento en las áreas administrativas, Lincoln et al. (2002) reconocen la carga política y revolucionaria que el término contiene, al recalcar que es comprendido, en general, como las técnicas que llevan a los que no tienen poder a una posición más equitativa. La Figura 1 presenta los tipos de empoderamiento que encontraron estos autores, mostrando en color resaltado el empoderamiento en que se centra esta revisión teórica.

De acuerdo con León (1997), la retórica del empoderamiento es un concepto sociopolítico que se originó en Estados Unidos durante los movimientos de derechos civiles de los años sesenta, y comenzó a ser aplicada en los movimientos de las mujeres a mediados de los años setenta, respondiendo a la necesidad de generar cambio dentro de las relaciones de poder entre géneros.

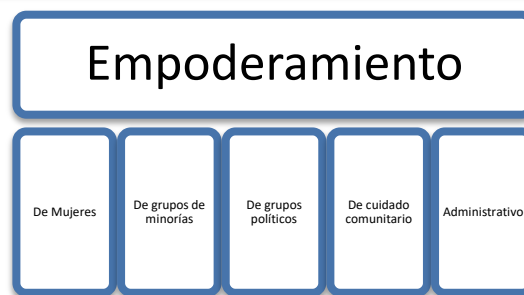


Figura 1. Tipos de Empoderamiento de acuerdo a Lincoln et al. (2002).

En las mujeres adolescentes, el *empoderamiento* se expresa mediante “la habilidad, autoridad y agencia para tomar decisiones informadas, e implementar cambios que afecten sus vidas y las vidas de otros/as adolescentes, jóvenes y adultos” (OPS, 2010, p. 25). Es a través del *empoderamiento* que las niñas y mujeres adolescentes adquieren poder social (información, conocimientos, accesos a redes sociales, etc.), poder político (elección sobre sus cuerpos, sus vidas, etc.) y poder psicológico (conciencia del poder que poseen individual y colectivamente) (OPS, 2010).

Para *empoderar* a niñas y adolescentes, es necesario que éstas se relacionen con el poder como lo hacen con cualquier otro concepto que les sea familiar; que asimilen que hay un poder que no doblega oportunidades y que es positivo; un poder para crecer, aprender, decidir, un poder para decir no, para poder denunciar; y, por supuesto, para poder resistir al poder asignado por la cultura sobre ellas.

REVISIONES TEÓRICAS

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha interesado en incorporar la prevención de violencia a través de la perspectiva de género desde el 2009, al publicar la serie de libros *Equidad de género y prevención de la violencia*, para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, donde se ofrecen pautas a los docentes para favorecer la equidad e igualdad. Como nota personal, estos libros no le fueron entregados a todos los docentes, sólo a aquellos del área de orientación educativa en nivel secundaria, limitando su posible impacto. En el año 2010, la misma Secretaría publicó el *Violentómetro escolar*, entregándose a 15 millones de niños y niñas de primaria y secundaria. Dicho *violentómetro* presenta parámetros de violencia física, sexual y psicológica (El Informante, 2010).

En años recientes, la SEP implementó el Programa ConstruyeT (SEP, 2017a) a través del cual enseña habilidades socioemocionales a estudiantes de bachillerato, con el objetivo de promover su bienestar y brindarles herramientas para enfrentar con éxito los retos académicos y personales. El programa cuenta con una serie de actividades llamadas momentos ConstruyeT, en donde se fortalecen los procesos internos de autoeficacia, autonomía, control, y la autodeterminación; cuenta, además, con una amplia capacitación a la comunidad educativa sobre habilidades socioemocionales. Uno de los grandes retos que enfrenta el programa es transmitir sus bondades a

través de un programa en línea, la falta de mediciones respecto a las habilidades que supone lograr, y por supuesto una evidente desconexión con las habilidades socioemocionales que se buscan fortalecer en los niveles de educación básica.

En el Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017b), la educación socioemocional acompaña al currículo formal de educación obligatoria. En él se menciona que es primordial fortalecer las habilidades socioemocionales que les permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos. Esta nueva propuesta oficial busca el desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia (procesos internos) y la convivencia (proceso externo), necesarios para el empoderamiento de niñas y adolescentes. Si bien aún no existe una ruta clara para la implementación de las habilidades socioemocionales en educación obligatoria, hay que esperar la estrategia de formación, así como los mecanismos de evaluación al mismo.

Es claro que la SEP se ha interesado en la educación desde la perspectiva de género, y el manejo de las emociones en los alumnos de educación básica. Sin embargo, al momento de realizar esta investigación, no se encontraron reportes que hablen sobre el impacto que ha tenido estos programas en la disminución de violencia de género o

REVISIONES TEÓRICAS

en el empoderamiento de las niñas y adolescentes. Por lo tanto, se expone la importancia de voltear la mirada a las instituciones que han desarrollado modelos de empoderamiento enfocados específicamente a niñas y adolescentes.

Evaluación de Empoderamiento

En la literatura se han encontrado dos cuestionarios para la evaluación del *empoderamiento* en niñas, adolescentes y mujeres. La OPS (2010), además de presentar argumentos contundentes y recomendaciones prácticas para posicionar a las mujeres adolescentes en el centro de las políticas de desarrollo humano, propone un cuestionario para evaluar el *empoderamiento* de mujeres adolescentes (MA), para mujeres entre 10-14 años y 15-19 años. Este cuestionario presenta variables internas y externas para empoderamiento de mujeres adolescentes, las cuales se presentan en la Tabla 2 y Tabla 1. Es de notar, que en ambos casos, la diferenciación en edades es debida a los grados de desarrollo de las mujeres, al cuestionar a las de 15 a 19 años sobre su vida sexual y ocupacional, mientras que a las de entre 10 y 14 años se omiten estas variables.

Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin y Givaudan (2007) desarrollaron una escala para medir agencia personal y *empoderamiento* considerando las variables de auto-eficacia; autodeterminación; control sobre mis

conductas; pensamiento independiente; identificación de necesidad de cambio; miedo al éxito; reconocimiento de mi aprendizaje; percepción de mi contexto; y control sobre mi entorno. Este cuestionario fue aplicado a mujeres y hombres de niveles bachillerato y licenciatura, presentando preguntas con un nivel de madurez más elevado.

En una comparación de los cuestionarios para la evaluación de empoderamiento presentados, se puede observar que, aún cuando coinciden de manera general en categorías, los cuestionarios de la OPS (2010) contienen categorías más adecuadas al contexto y desarrollo cognitivo y personal de las niñas de 8 a 12, mientras que el cuestionario de Pick et al. (2007) está enfocado a un contexto adulto.

Tabla 1. Variables Externas para Medición de Empoderamiento (OPS, 2010)

10-14 años	15-19 años
Conoce las autoridades que la representan. Opina sobre maneras de mejorar su comunidad.	Conoce las autoridades que la representan. Opina sobre maneras de mejorar su comunidad.
Conoce los valores, historia y expectativas del grupo de entorno en el que se desarrolla.	Conoce los valores, historia y expectativas del grupo de entorno en el que se desarrolla.
Asiste a la escuela y cuenta con el tiempo para dedicarse al estudio.	Asiste a la escuela y cuenta con el tiempo para dedicarse al estudio.
Es reconocida por su aporte al grupo y desarrolla habilidades para hacer realidad sus	Gana elecciones para representar a su equipo. Tiene destrezas para hacer realidad su gestión.

REVISIONES TEÓRICAS

intereses.			
Conoce el marco legal que la protege y las instancias responsables de que sus derechos se respeten.	Conoce el marco legal que la protege y las instancias responsables de que sus derechos se respeten.	alimentación con nutrientes necesarios para su edad, buena higiene y práctica de deporte	para su edad, buena higiene, práctica de deporte, definición sobre su vida sexual
Participación social	Participación social	Es capaz de reconocer sus limitaciones y errores	Puede reconocer sus limitaciones y errores
Identidad cultural	Identidad cultural	Evalúa los problemas de su interés, (personales y del entorno) y adopta decisiones	Capacidad para analizar problemas de poca complejidad (acordes con su edad) y adoptar decisiones
Acceso a la educación	Acceso a la educación	Se integra en grupos u organizaciones de pares	Capacidad de participación en organizaciones de pares
Liderazgo e incidencia social	Liderazgo e incidencia social	Conoce los derechos que la protegen.	Conocimiento de sus derechos
Alcance de la justicia	Alcance de la justicia	Capacidad de expresar sus intereses en forma autónoma	Expresa sus opiniones incluso frente a personas con las que existe desacuerdo.
	Habilidades ocupacionales	Capacidad de negociación de sus ideas basada en información	Accede a información, expresa sus ideas y negocia acuerdos en forma asertiva
	Liderazgo y participación política, y cogestión de bienes y servicios públicos	Auto-reconocimiento de sus capacidades	Puede describir y evaluar sus capacidades
	Capacidad para definir sus intereses ocupacionales del futuro	Autocuidado	Autocuidado
		Capacidad de autocrítica	Capacidad de autocrítica
		Capacidad para analizar problemas de poca complejidad (acordes con su edad) y adoptar decisiones	Evalúa los problemas de su interés, personales y del entorno, y adopta decisiones
		Capacidad de participación en organizaciones de pares	Se integra en grupos u organizaciones de pares.
		Reconocimiento de sí misma como un ser amparado por unos derechos	La adolescente conoce el marco legal que protege sus derechos.

Tabla 2. Variables Internas para Medición de Empoderamiento (OPS, 2010)

10 a 14 años	15 a 19 años
Expresa sus opiniones incluso frente a personas con las que existe desacuerdo	Capacidad de expresar sus intereses en forma autónoma
Accede a información, expresa sus ideas y negocia acuerdos en forma asertiva	Capacidad de negociación de sus ideas basada en información
Puede describir y evaluar sus capacidades	Auto-reconocimiento de sus capacidades
Conoce su cuerpo y los cambios que suceden, planifica su tiempo basándose en prácticas de autocuidado que incluyen, entre otros: tiempo para el descanso,	Conoce su cuerpo y los cambios que suceden, planifica su tiempo basándose en prácticas de autocuidado que incluyen: tiempo para el descanso, alimentación con nutrientes necesarios

Empoderamiento en Durango /Gobierno del Estado de Durango/ Plan Estatal de Desarrollo 2016- 2022

El Plan Estatal de Desarrollo planteado para la administración 2016-2022 del Estado de Durango reconoce la necesidad de diseñar y elaborar políticas públicas de manera transversal para lograr una igualdad de género sustantiva y el empoderamiento de las mujeres del Estado, a modo de potenciar el desarrollo estatal que suponen estas acciones. Este Plan establece que todos los planes y programas gubernamentales deberán ser planteados de modo que se cumplan los siguientes criterios:

- Poner fin a todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas.
- Velar por la plena y efectiva participación de las mujeres y la igualdad de oportunidades para la toma de decisiones en la vida política, económica y social.
- Garantizar el derecho a la salud sexual y reproductiva.
- Promover la institucionalización de la perspectiva y transversalidad de género.
- Diseñar políticas adecuadas y leyes aplicables para promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas en todos los ámbitos.
- Propiciar un cambio cultural mediante la sensibilización e inclusión de perspectiva de

género en las acciones gubernamentales.

- Promover y desarrollar acciones afirmativas orientadas a disminuir las brechas de género para alcanzar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres a partir de la institucionalización con perspectiva de género.
- El presupuesto de egresos debe considerar los criterios de perspectiva de género en sus programas y proyectos.
(Aispuro Torres, 2016, p. 51)

Programa Estatal de Igualdad entre Hombres y Mujeres

En noviembre de 2017, el Gobierno del Estado de Durango dio a conocer el *Programa Estatal de Igualdad entre Hombres y Mujeres*, un plan desarrollado dentro de los compromisos adquiridos por la Comisión Nacional de Gobernadores (CONAGO) con el INMUJERES (IEM, 2017b). El programa incorpora empoderamiento de mujeres centrándose en la promoción de apoyos para mujeres y madres trabajadoras, con el objetivo de incentivar su participación en procesos productivos (IEM, 2017a).

En referencia al empoderamiento de niñas y mujeres adolescentes, este programa procura estrategias, a través de la Secretaría de Educación y otras agencias estatales competentes, para: desarrollar acciones para la educación formal de éstas; fortalecer las actividades artísticas, culturales y deportivas; fortalecer las

REVISIONES TEÓRICAS

capacidades de mujeres residentes en zonas vulnerables.

Modelo de empoderamiento de EQUIPAZ

Durante 20 años, el Equipo de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Estado de Durango A.C (EQUIPAZ), ha puesto su interés en fortalecer a niñas, y adolescentes de 8 a 17 años en situación de vulnerabilidad, violencia y/o pobreza, con un modelo de empoderamiento para niñas y adolescentes llamado MODEMPO (EQUIPAZ, 2017). Este modelo define el empoderamiento de acuerdo con la OPS como “la expansión de la libertad de escoger y de actuar” (OPS, 2010). Tomando en cuenta un enfoque ecológico para abordar el empoderamiento de las niñas y adolescentes.

El cambio que la asociación pretende lograr, mediante la puesta en marcha de un conjunto de acciones identificadas por la OPS (2010) que favorecen al proceso de empoderamiento de las niñas y adolescentes, MDOEMPO se puede resumir en:

- a) Ofrece un espacio seguro para las niñas y adolescentes en donde ellas participan en la generación de normas de convivencia, son escuchadas y aprenden a escuchar a las demás.
- b) Contempla el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en las

áreas de terapia grupal, área de fortalecimiento educativo y apoyo en tareas, gimnasia olímpica y en la hora de comida.

- c) Cuenta con servicios de terapia individual gratuita para cada niña y adolescente que asiste diariamente. La misma psicóloga atiende a través de talleres grupales el fortalecimiento de conductas saludables, como, por ejemplo: salud y cuidado, higiene, prevención de conductas de riesgo.
- d) Considera que el aprendizaje en grupo está asociado con el empoderamiento.
- e) Promociona de una imagen positiva de sus cuerpos, el autoconocimiento y la autoconfianza entre otras habilidades socioemocionales, a través de gimnasia.
- f) Otorga consulta médica mensual y medicamentos gratuitos para las niñas y adolescentes.
- g) Contempla talleres de prevención de conductas de riesgo, y el desarrollo de hábitos saludables de alimentación, acompañadas de una comida caliente nutritiva diaria.
- h) Contempla, a través del fortalecimiento educativo, contribuir a aumentar el rendimiento académico de

REVISIONES TEÓRICAS

las niñas y adolescentes.

- i) Promueve la participación de las niñas y adolescentes en convocatorias y concursos emitidos por el gobierno municipal en piñatas y otorga libertad de decisión a las niñas y adolescentes sobre el uso de los incentivos ganados.

El MODEMPO cuenta con elementos que, de acuerdo con la OPS, son necesarios si se busca el empoderamiento, el reto está en poder medir cada uno de los niveles. Es con este modelo que se busca comparar el empoderamiento desarrollado por la educación básica en la ciudad de Durango, para identificar las áreas de oportunidad de la educación pública que permitan incrementar los niveles de desarrollo y equidad de género en la misma.

Fundación por la Promoción, el Desarrollo y Empoderamiento de las Mujeres.

La Fundación por la Promoción, el Desarrollo y Empoderamiento de las Mujeres (FPDEM), radicada en la ciudad de Gómez Palacio, Durango, tiene como objetivo “proponer nuevas formas de relación y fortalecer la condición de género de las mujeres” (FPDEM, 2009, párr. 5). Dentro de la misión de esta fundación se encuentran:

- Generar espacios de reconocimiento y desarrollo a hombres y mujeres otorgándoles nuevas

herramientas y medios para explorar y poner a trabajar en beneficio propio y de la comunidad sus capacidades.

- Contribuir con los diferentes sectores y actores de nuestra sociedad a una cultura de respeto, inclusión y compromiso.
- Ser el ente mediador entre el sector público y los sectores más desprotegidos para promover, fortalecer y optimizar el uso de recursos.
- Promover una cultura de respeto a nuestro medio ambiente y desarrollar el concepto de sustentabilidad entre los diversos grupos (FPDEM, 2009, párr. 1–4).

Dentro de las acciones que ha realizado FPDEM en su lucha por la equidad de género se encuentra, de manera más reciente, la solicitud de Alerta de Violencia de Género (AVG), entregada el 04 de julio de 2017 al Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (FPDEM, 2017). En esta solicitud, FPDEM hace hincapié en las estadísticas que sitúan a Durango como uno de los estados con mayor desigualdad de género; enlista los problemas para identificar y atender embarazo adolescente; además de tener uno de los índices más bajos respecto a inclusión de las mujeres en la vida laboral. A través de su página de Facebook, la FPDEM ha dado seguimiento a la emisión de AVG en Durango, denunciando la falta de acciones por parte del gobierno estatal (FPDEM, 2019).

Conclusiones

Este documento realizó una revisión teórica sobre el empoderamiento en niñas y mujeres adolescentes, repasando su definición y esfuerzos que la SEP ha llevado a cabo para incorporar este tema en la educación básica. Presentó también cuestionarios desarrollados con el objetivo de medir niveles de empoderamiento en niñas, adolescentes y mujeres. Por último, se presentaron acciones que se realizan en el Estado de Durango para empoderar mujeres y niñas, con acciones por parte del gobierno estatal y de asociaciones civiles.

Como resultado de esta revisión teórica, se puede apreciar que se han establecido líneas de acción para promover el empoderamiento de mujeres y niñas en Durango; sin embargo, no se encontraron estudios que permitan conocer si estas acciones y esfuerzos han rendido frutos en los niveles de empoderamiento de niñas y mujeres. Más allá, aún cuando la SEP ha incorporado estos temas en libros de texto desde hace años, no existe una comparativa que permita comprobar si ha tenido efecto positivo, un cuestionamiento válido si se revisan las estadísticas respecto a equidad y violencia de género en Durango. Adicionalmente, se requiere que las actividades que se realizan por parte del gobierno y de la sociedad civil, se den a conocer más ampliamente, de modo que las niñas conozcan las opciones con que cuentan para la mejora de sus condiciones.

En la página web del programa *Global Girls Alliance*, perteneciente a la Fundación Obama, se puede leer “el futuro del mundo es tan brillante como nuestras niñas” (Obama Foundation, 2018), haciendo alusión que serán justo éstas quienes determinen el mundo que se tendrá en el futuro. Es menester que Durango, con los bajos índices de desarrollo humano, de género y económico que presenta, no se quede atrás y comience a trabajar en el empoderamiento de sus niñas, a fin de tener un futuro más próspero donde la erradicación de la violencia a la mujer y el logro de la equidad de género sean una realidad, de lo contrario, corre el riesgo de estancarse en el área económica y educativa, incrementando así sus niveles de violencia, no sólo de género, sino en general.

Referencias

- Aispuro Torres, J. R. (2016). *Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022*. Gobierno del Estado de Durango. Retrieved from <http://www.durango.gob.mx/plan-16-22/>
- De la Torre, R. and Rodríguez, C. (2014). *Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México: Nueva metodología*. México: PNUD.
- DOF. Artículo 3ro (2013). Retrieved from http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- El Colegio de México. (2018). *Desigualdades en Mexico / 2018*. El Colegio de México. Retrieved from <https://desigualdades.colmex.mx/informe2018>
- El Informante. (2010). Violentómetro aprobado por la SEP para combatir agresión escolar. Retrieved November 24, 2018, from <https://elinformante1503.wordpress.com/2010/11/29/violentometro-aprobado-por-la-sep-para-combatir->

REVISIONES TEÓRICAS

- agresion-escolar/
EQUIPAZ. (2017). Modelo de Empoderamiento para Niñas y Adolescentes.
- FPDEM. (2009). Información. Retrieved February 26, 2019, from https://www.facebook.com/pg/Fundación-por-la-Promoción-el-Desarrollo-y-Empoderamiento-de-las-Mujeres-110785918253/about/?ref=page_internal
- FPDEM. (2017). Solicitud de Alerta de Violencia de Género.
- FPDEM. (2019). A 3 MESES DE LA DECLARATORIA DE LA ALERTA DE VIOLENCIA DE GÉNERO, NO HAY NINGUN AVANCE EN TORNO A LA IMPLEMENTACIÓN. Retrieved February 26, 2019, from https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=10157288006253254&id=110785918253&__xts__%5B0%5D=68.ARBa7MYvDvDfyTpnmEMRCOhO8F7qruYtJCraYXmi76i35swb0uaQaUgm0bB5hGv3u7O6Zv6C58KC85RjXV8BlceQwakoCZif3WI3VaXPP3t5nBb167ERSRlx9Isk94RI-RbMtZJL6uJlwKlkvdB-RhqOg
- IEM. (2017a). Programa Estatal de Igualdad entre Hombres y Mujeres. Retrieved from <http://www.durango.gob.mx/wp-content/uploads/2018/04/Programa-Estatal-de-Igualdad-entre-Mujeres-y-Hombres.pdf>
- IEM. (2017b, November 29). Presentan IEM Plan Estatal de Igualdad entre Hombres y Mujeres. *INSTITUTO ESTATAL DE LAS MUJERES*. Retrieved from http://iemujer.durango.gob.mx/es/publicaciones/presentan_iem_plan_estatal_de_igualdad_entre_hombres_y_mujeres
- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. Retrieved from <http://www.beta.inegi.org.mx/app/salade prensa/noticia.html?id=3718>
- INM. (2018). *Informe del grupo de trabajo para atender la solicitud de alerta de violencia de género contra las mujeres del Estado de Durango*. Retrieved from <https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/informe-avgm-durango>
- Kumar, R. (2013). Por qué el empoderamiento de las niñas es clave para terminar con la pobreza. Retrieved November 24, 2018, from <http://blogs.worldbank.org/youthink/es/por-qu-el-empoderamiento-de-las-ni-es-clave-para-terminar-con-la-pobreza>
- León, M. (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. *Bogotá, Tercer Mundo*.
- Lincoln, N. D., Travers, C., Ackers, P. and Wilkinson, A. (2002). The meaning of empowerment: The interdisciplinary etymology of a new management concept. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 271–290.
- Niñas sin Miedo. (n.d.). ¿Por qué empoderar a las niñas? Retrieved May 2, 2018, from <https://ninassinmiedo.org>
- Obama Foundation. (2018). Girls Global Alliance. Retrieved November 26, 2018, from <https://www.obama.org/globalgirlsalliance/>
- OCDE. (2017). Los avances en materia de igualdad de género son demasiado lentos, dice OCDE. Retrieved November 24, 2018, from <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/los-avances-en-materia-de-igualdad-de-genero-son-demasiado-lentos-dice-ocde.htm>
- ONU. (n.d.). Enfoque en la prevención de la violencia. Retrieved November 24, 2018, from <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/prevention>
- OPS. (2010). *Empoderamiento de las mujeres adolescentes un proceso clave para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Naciones Unidas.
- ORganización Panamericana de la Salud. Retrieved from [http://www.un.org/es/mdg/summit2010/documents.shtml%5Cnhttp://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/65/1%5Cnhttp://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/11-31342\(S\)MDG_Report_2011_Book_LR.pdf](http://www.un.org/es/mdg/summit2010/documents.shtml%5Cnhttp://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/65/1%5Cnhttp://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/11-31342(S)MDG_Report_2011_Book_LR.pdf)
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. and Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295–304.
- Sánchez, J. F. (2018, November 24).

REVISIONES TEÓRICAS

Violentadas 275 mil mujeres por su pareja. *El Sol de Durango*. Durango. Retrieved from <https://www.elsoldedurango.com.mx/local/violentadas-275-mil-mujeres-por-su-pareja-2711131.html>

SEP. (2017a). *Consideraciones y sugerencias de contenido del Programa Construye T*. Retrieved from http://www.construyet.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Documento_informativo_ConstruyeT_V_Final.pdf

SEP. (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Retrieved from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

EL ABSENTISMO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Marco Antonio Murillo González
Unidad "José Vasconcelos"
amgx76@hotmail.com,
Gómez Palacio, Dgo.

Resumen

El presente documento describe de una forma analítica el fenómeno del absentismo. Se especifican los agentes y motivos por los cuales se presenta el absentismo, así como los tipos de ausencias a clases y las fases por las que atraviesa el estudiante durante las inasistencias. También se explica como el absentismo afecta el rendimiento

académico en los alumnos, considerando no solo en el ámbito de la memoria, sino el campo de la comprensión, destrezas y habilidades de las capacidades del estudiante. Para concluir, se ofrece una reflexión personal sobre el absentismo y el rendimiento académico en el nivel educativo de secundaria. Es un problema en el que inciden factores educativos y, fundamentalmente sociales, cuya solución precisa de la adopción de diversas medidas. Se trata además de un problema que, puede convertirse, a corto plazo, en un importante conflicto para el sistema educativo y a mediano y largo plazo, en un grave problema social.

Palabras clave

Factores, aprendizaje, permanencia.

Introducción

Existe un fenómeno en la actualidad en el sistema educativo que afecta directamente en el aprendizaje de los alumnos de educación básica, la problemática del absentismo.

El fenómeno del absentismo es complejo: en él intervienen múltiples factores y condiciones sociales políticas, económicas y, también, escolares. Se considera una problemática difícil de abarcar desde una perspectiva exclusivamente escolar.

Postic en el 2000, comentó que si la formación y el aprendizaje constituyen elementos básicos de

REVISIONES TEÓRICAS

transformación y superación de la exclusión social, las situaciones de absentismo no contribuirán a ello, pues los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar sufrirán una merma en su proceso formativo; su rendimiento académico será más bajo, éste corresponde a la capacidad de responder satisfactoriamente frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos.

Las diversas perspectivas teóricas en torno al absentismo y los diferentes enfoques que se han ido desarrollando una lectura organizativa importante, no sólo para comprender este fenómeno, sino también para establecer estrategias y vías de solución al mismo. Los enfoques teóricos y la investigación sobre el absentismo se han caracterizado por su focalización casi exclusiva en el individuo, sin apenas considerar otros referentes sociales, políticos y organizativos.

Desarrollo

Moratinos (1985), comenta que el absentismo se define como la falta de asistencia (justificada e injustificada) por parte del estudiante a su puesto escolar dentro de la jornada lectiva, siendo esta práctica habitual. La inasistencia a clases consiste en la desatención del estudio y de todas las actividades que este implica, lo que afecta el aprendizaje del estudiante.

El absentismo se identifica como un problema en cuya aparición inciden factores educativos y, fundamentalmente sociales, cuya solución precisa de la adopción de diversas medidas. Se trata además de un problema que, de no ser solucionado a tiempo, puede convertirse, a corto plazo, en un importante problema para el sistema educativo (abandono y fracaso escolar) y, a medio y largo plazo, en un grave problema social (paro, delincuencia, marginación, etc.). (Moratinos, 1995).

Desde un punto de vista social, el absentismo escolar representa un grave problema en las sociedades en donde sus niveles son muy altos, dado que repercute en la estructura familiar, dificulta la formación adecuada de los jóvenes, favorece el analfabetismo y el trabajo ilegal de los menores (Escolano, 1992).

Son diversos agentes de incidencia en el absentismo, entre los principales se pueden identificar:

- **Factores culturales** asociadas a las relaciones que se dan en el ámbito familiar, comunitario, social y político.
- **Factores individuales** asociados a aspectos propios de la personalidad de los estudiantes.
- **Factores organizacionales**, que comprende la capacidad de la institución para la organización de las actividades.
- **Precarias condiciones** materiales expresados en

REVISIONES TEÓRICAS

la falta de recursos, pueden ser tanto de la familia como del entorno escolar.

- **Falta de políticas educativas** encaminadas a mejorar el acceso a la educación de los niños.
- **Los factores interpersonales**, asociados a los problemas familiares que afecten de manera directa el comportamiento del niño.
- **Los factores exógenos** comprenden aspectos relacionados con el entorno y el ambiente que rodea al niño. (Moratinos, 1995).

Entre los principales motivos que provocan el absentismo en la escuela son:

- Desinterés de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.
- Desinterés del niño en el aprendizaje y bajo rendimiento escolar.
- Sobre protección de los padres de familia, muchos padres temen que sus hijos sean agredidos en el entorno escolar.
- Existencia de una deficiencia que afecte el desempeño del niño en la institución.
- Malas relaciones con el maestro.
- Adicciones a juegos y deportes.
- Incapacidad para integrarse al grupo.
- Problemas en la salud del alumno.

- Problemas familiares, ya sea por violencia familiar o falta de entorno familiar agradable y adecuado para el niño.
- Problemas económicos, que causan que los niños tengan que trabajar en horas escolares.
- Problemas laborales de los padres de familia, que impiden a los padres brindar a sus hijos todas las facilidades para que puedan completar sus estudios.
- Falta de motivación del niño, que no considera agradable asistir a la escuela.
- Malas relaciones interpersonales con los compañeros, que afectan la capacidad del niño para integrarse al grupo.
- Hogares desintegrados, que no permiten al niño contar con la orientación de una familia sólidamente estructurada.
- Inestabilidad laboral de los padres, que se ven obligados a movilizarse en diferentes lugares en busca de empleo.
- Abandono y negligencia familiar. (Moratinos, 1995)
- Postic en el 2000, comentó que la inasistencia a clases de forma reiterada lleva inevitablemente al fracaso escolar y al abandono prematuro de la enseñanza, favoreciendo situaciones de desigualdad social, desempleo, delincuencia, etc.; convirtiéndose el problema educativo en un problema social, porque supone una limitación en las

REVISIONES TEÓRICAS

posibilidades de desarrollo intelectual, social y ético del/la menor.

- Este mismo autor enlista los siguientes factores que generan ausencias a clases:
- **De origen familiar:** dentro de este tipo de absentismo debemos de distinguir a su vez entre:
 - Absentismo de origen familiar activo; el niño falta a clases por exigencia de la familia para trabajar o para hacerse cargo de sus hermanos, se le delega algún tipo de responsabilidad.
 - Absentismo de origen familiar pasivo: la familia considera de poca importancia la asistencia del niño a la institución educativa, existe desinterés en la educación del niño.
 - Absentismo de origen familiar desarraigado: común las familias desestructuradas, con problemas internos en donde los niños no son atendidos por los padres.
 - Absentismo de origen familiar nómada: es muy común en familias errantes que desarrollan actividades temporeras
- **De origen escolar:** producto del desinterés del estudiante en el sistema educativo; asociado a la falta de recursos de la propia institución educativa para atender las dificultades y características individuales de los estudiantes.

- **De origen social:** el estudiante es incentivado por sus amigos a asentarse de clase se origina en un comportamiento grupal.

El proceso de desarrollo y detección de la inasistencia a clases consta de las siguientes fases:

1. **Euforia:** Entusiasmo desmedido al comienzo del curso.
2. **Estancamiento:** Como consecuencia de la desilusión por las expectativas fallidas.
3. **Frustración:** Da lugar a problemas emocionales, físicos y conductuales (núcleo central del absentismo escolar).
4. **Apatía:** Como mecanismo de defensa ante la frustración, desmotivación (Perrenoud, 1990).

Cada una de las fases corresponde al proceso por el que atraviesa un niño al acceder al sistema escolar y que concluye en una inasistencia regular al proceso educativo, estas fases se van manifestando de forma lenta, pero es en la apatía cuando el proceso tiene una mayor duración.

El absentismo afecta directamente el rendimiento académico de los alumnos, se puede comprender el nivel de conocimiento que alcanza un estudiante y que se ve reflejado en una nota numérica como resultado de una evaluación mediante la que el docente está en capacidad de medir el producto del

REVISIONES TEÓRICAS

proceso enseñanza aprendizaje y la cantidad de contenidos asimilados por el estudiante, para de acuerdo a esto desarrollar una planificación que le permita avanzar en el proceso educativo. (Postic, 2000).

El rendimiento académico tiene como meta que el estudiante obtenga la máxima eficiencia en el nivel educativo y que esté en capacidad de demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales, procedimentales. También se puede definir el rendimiento académico como la medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que un estudiante ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. (Perrenoud, 1990).

El rendimiento académico es considerado de gran relevancia para el proceso educativo de acuerdo a los siguientes argumentos pedagógicos:

- Es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante,
- Es una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.
- El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el estudiante es responsable de su aprendizaje.
- Establece el resultado que logra el estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje, refleja el nivel de

conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, etc.

- Permite realizar una medición de las potencialidades alcanzadas por el estudiantes a partir del desarrollo del proceso cognitivo (Perrenoud, 1990).

Son diversas las características del rendimiento académico, sin embargo, estas se expresan en el desarrollo de las actividades diarias educativas de los niños, son determinantes para evaluar la calidad de sistema educativo.

En el rendimiento académico es posible encontrar las siguientes características:

- El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el estudiante y expresa una conducta de aprovechamiento.
- El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
- El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al

REVISIONES TEÓRICAS

modelo social vigente.
(Bernstein, 1998).

Otras causas del bajo
rendimiento son:

- Manifestación de secuelas de problemas de aprendizaje.
- Consecuencia de problemas emocionales o de metodologías de enseñanza ineficientes.
- Falta de acceso a los medios de transporte por bajos ingresos económicos familiares.
- Distancia de las instituciones educativas
- Los problemas económicos
- Problemas de aprendizaje derivados de su mala alimentación.
- Deserción y repitencia (García, 1994).

Entre las principales consecuencias del bajo rendimiento académico se identifican: Los estudiantes empiezan a bajar sus notas, desmotivación en la escuela, inseguridad e insatisfacción consigo mismos depresión (Martínez, 1999).

Se identifican otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, las actividades que realice el estudiante, la motivación, etc. (Perrenoud, 1990).

Se estima que el rendimiento académico es la resultante del

complejo mundo que envuelve al estudiante integrado por:

- Cualidades individuales (aptitudes, capacidades, personalidad),
- Su medio socio-familiar (familia, amistades, barrio),
- Su realidad escolar (tipo de institución educativa, relaciones con el profesorado y compañeros o compañeras, métodos docentes) (Martínez, 1999).

Por lo tanto, se puede decir que el rendimiento académico entreteje toda una trama de aspectos que deben explorarse puesto que está visto que potenciar las capacidades del alumno es un propósito multidimensional que supera con creces la esfera del trabajo áulico y desde luego, al mero discurso político de la educación.

Conclusiones

Distintos y muy variados factores ocasionan que a corto, mediano o largo plazo según sea el caso, se observe un alto índice de absentismo en las instituciones educativas, esto derivado de diferentes situaciones que provienen desde su ámbito familiar, el contexto social en que se desenvuelve, las deficiencias operativas de la institución y/o las situaciones familiares; estos factores traen por consecuencia que se dificulte el aprendizaje en los alumnos, afectando principalmente su desempeño académico.

REVISIONES TEÓRICAS

Se considera que el rendimiento no queda limitado solo en el ámbito del logro educativo, sino que se ubica en el campo del desempeño escolar en general, incluidas la comprensión, destrezas y habilidades, es decir, lo que el estudiante es capaz de hacer.

Uno de los factores con mayor impacto en el absentismo es el organizacional, que implica desde la infraestructura hasta la carencia de estrategias académicas, falta de cercanía entre las figuras docentes y los alumnos.

Las responsabilidades laborales y/o familiares no adecuadas para el menor, así como la tensión familiar por violencia, la falta de compromiso de los padres y el nulo sentimiento de pertenencia, agravan el absentismo escolar generando mayores problemas emocionales en el estudiante.

Así la suma de estos factores y conjugados con las causas particulares que generan este fenómeno llamado absentismo, menoscaban el aprovechamiento escolar, obteniendo como resultado un bajo nivel de rendimiento académico en los alumnos, no logrando el principal objetivo que es el desarrollo de sus capacidades.

Por lo anteriormente analizado, los estudiantes con bajo rendimiento escolar por absentismo, se puede comentar que están en una situación de mayor riesgo y vulnerabilidad; generalmente son niños poco atendidos en el hogar, y al tener

poca, casi nula o nula asistencia al plantel educativo, el desfase en comparación con los alumnos regulares, es muy marcado en cuanto al aprovechamiento de los contenidos académicos.

Referencias bibliográficas

Bernstein, B., (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Ed. Morata.

Escolano, Alberto (1992). *Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar*, Revista de Educación, nº - 298, pp. 55-79. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:83a05b1f-d85d-48ce-a5ff5dc544cc4cdb/re2980300486-pdf.pdf>

García J. (1994). *El rendimiento escolar: los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Pág. 98. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/artic/e/download/.../16836>

Martínez-Salanova S., E. (1999). *El profesor como orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, Bases para la didáctica de la orientación laboral, las relaciones interpersonales en el aula y la formación profesional de los profesores*. 252. Málaga: FACEP, Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados. Recuperado de: redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/60830

Moratinos I. J. (1985). *La escuela de padres: Educación familiar*. Pág. 102 Colombia: Narcea. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2597768>

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar; hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Paideia/Morata. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Per

REVISIONES TEÓRICAS

[renoud Unidat 1.pdf](#)

Postic, M. (2000). *La relación educativa*.
Madrid: Narcea.

FORMACIÓN ACADÉMICA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INDÍGENA, UN ACERCAMIENTO TEÓRICO

María del Rayo Guerrero Méndez
Unidad Profesor Rafael Valenzuela
rayo.guerrero@durango.gob.mx

Resumen

Un buen maestro, si parte del punto en el que encuentra a los alumnos, tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en el dominio de los aprendizajes esperados planteados en los planes y programas de estudio, y a desarrollar su potencial (SEP, 2017, p. 37); sin embargo la significación social, cultural y política de los docentes indígenas no pueden reducirse a la homogeneización de una cultura impuesta, pues las universidades monoculturales de

formación occidental brindan pocas posibilidades para la integración de la docencia y la investigación a la vinculación con la comunidad (Mato, 2010, párr. 4), ya que las visiones que inspiran los proyectos de Educación Superior no consideran la interculturalidad.

Se sitúa la necesidad de una educación intercultural bilingüe de calidad y con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas, pues aunque en los últimos años las comunidades étnicas lograron avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación (Schmelkes, 2013, p. 2).

Ante tal percepción, en esta revisión teórica se le da una atribución importante al sistema educativo que a través de la historia trató de eliminar esta diversidad cultural, por lo que en la actualidad se enfrentan las dificultades para revertir el daño, de ahí el interés por identificar algunos indicadores que caracterizan la formación académica de los docentes del medio indígena.

Palabras Clave

Equidad, interculturalidad, lengua.

Introducción

En números absolutos México es el país del continente con más indígenas. Probablemente, México también sea el país más diverso de América (Schmelkes, 2013, P. 4).



REVISIONES TEÓRICAS

Esta diversidad representa, sin duda, una gran riqueza que el país ya reconoce, pues en el artículo 2° de la Constitución se estipula que “la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Congreso Constituyente, 2015, p. 2).

Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en educación. Es prioritaria la formación superior de docentes que han impulsado algunos sectores a través de movimientos como el desarrollo de modalidades educativas, necesario para poder contar con los cuadros políticos, profesionales y técnicos para así plantear propuestas de reformas económicas, políticas, normativas e institucionales, asegurar su apropiada puesta en práctica, defender derechos étnicos, prestar diversos tipos de servicios educativos y poner en práctica proyectos apropiados, entre otros fines. (Mato, 2010, p. 11).

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, los indígenas en nuestro país viven en una amplia mayoría (80%), en condiciones de pobreza y este porcentaje no disminuye con los años (Hall y Patrinos, 2005). La pobreza se refleja en todos los indicadores de desarrollo económico y social, incluidos los educativos (Schmelkes, 2013).

Para la localización de los documentos bibliográficos de este análisis descriptivo se utilizaron varias fuentes documentales con los

descriptores: Equidad, interculturalidad, lengua. Los registros obtenidos oscilaron entre 16 y 20, tras la combinación de las diferentes palabras clave. También se realizó una búsqueda en internet en el buscador “google académico” con los mismos términos.

Esta revisión destaca lo que se ha publicado en diversas fuentes, con el objetivo de conocer formas metodológicas e identificar los aspectos relevantes conocidos, los desconocidos y los controvertidos, así como las aproximaciones teóricas con que se abordan los temas que se refieren a la formación académica de los docentes de educación indígena.

Este acercamiento teórico recopila información sobre el tema, describe en un resumen todo lo encontrado, en base a una pregunta que podemos respondernos al acercarnos a lo que otros han escrito: ¿Cuál es la caracterización de la formación académica de los docentes de educación indígena? Con la expectativa de proponer un proyecto de intervención.

Desarrollo

Con la llegada de los españoles, los pueblos originarios fueron sojuzgados y sometidos tanto de forma militar como religiosamente, durante el siglo XVI y parte del siglo XVII, los frailes misioneros propugnaron por el uso de las lenguas indígenas en la evangelización, es en esta etapa donde se captaron y describieron las características fonológicas, léxicas y estructurales de los idiomas nativos,

REVISIONES TEÓRICAS

tal situación propició que del año 1547 a 1692 se prepararan escritos tanto para el aprendizaje de las lenguas como para la transmisión del mensaje cristiano, las primeras en náhuatl, purépecha, zapoteca, mixteca, maya, quiché y la tarahumara (Galdames, 2006).

Durante el primer siglo de vida del México independiente, la situación se tornó un tanto difícil para las lenguas originarias, los pueblos se mantuvieron en regiones poco propicias para el desarrollo económico y cultural, así que desde la promulgación del Plan de Iguala en 1821 y luego la constitución de 1824, se impuso la política de inclusión, de que por el hecho de ser mexicanos todos los habitantes del país, no debía haber diferencias en las órdenes jurídicas, de igual forma en el plano educativo y en lo relacionado a las lenguas originarias, iniciándose la conformación del estado-nación (DEI, 2011, p. 26).

Con esta visión la educación tendría como objetivo impartir a todos una misma enseñanza basada en la lengua nacional, es decir el castellano, con la idea que de esta forma se superarían los problemas de marginación y atraso de los pueblos originarios. En 1902, Justo Sierra, Ministro de Educación del país, pronunció un mensaje que en el fondo era la clara sentencia de muerte para las lenguas y culturas de los pueblos originarios, que a la letra dice:

La poliglosia [pluralidad lingüística] de nuestro

país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria {...} ello os dará la clave de porqué los autores de la primitiva ley de instrucción pública, llamamos al castellano lengua nacional {...} La sola lengua escolar llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación social, será un hecho (DEI, 2011, p. 48).

El 25 de Septiembre de 1921 el General Álvaro Obregón, Presidente de la República, crea la Secretaría de Educación Pública es nombrado el 12 de Octubre del mismo año el Lic. José Vasconcelos como Secretario de Educación, hechos que significaron institucionalizar la formación de los docentes y por ende uniformar los programas educativos bajo la ideología de incorporación al Proyecto Nacional. Se confirma así la eliminación de la diversidad cultural a través de una formación docente que debería cumplir con la erradicación de lenguas y subestimación de culturas que no fuera la castellana.

Queda impuesta así la cultura occidental, bajo el argumento de progreso e incorporación a una civilización superior y se sigue en el

REVISIONES TEÓRICAS

tiempo con este ejercicio impositivo en las escuelas.

Contrario a lo establecido, hoy en día la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, establece que los sistemas e instituciones docentes deben impartir educación en sus propios idiomas, acorde a sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Los niños de las comunidades y los que viven fuera de ella deben tener acceso a la educación en su propia cultura y su propio idioma y sobre todo tienen derecho a todos los niveles y formas de educación.

También la Ley General de Educación, en su artículo 7, fracción IV, establece que debe brindarse educación a la población indígena en su propia lengua (Congreso de la Unión, 2015, p. 22). Esta determinación obliga a tener un mayor número de docentes bilingües que permita responder a las necesidades de la población que se atiende; sin embargo, hay escuelas indígenas en las que no existen docentes que hablen alguna de las lenguas maternas de la comunidad.

Para ello la Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en su Decreto por el que se aprueba el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018, en su primer objetivo de impulsar el reconocimiento, vigencia de derechos y el acceso a la justicia de los pueblos indígenas, en su resultado de la Consulta sobre las Prioridades de Desarrollo de las Comunidades

Indígenas y Afrodescendientes, en el tema educativo tiene 123 propuestas de profesionalización docente. Agrega:

Primaria indígena es el servicio de las escuelas primarias ubicadas en comunidades indígenas y normativamente dependen de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública. Es impartida por maestros y promotores bilingües en la lengua materna de las comunidades, y la enseñanza en castellano para la población de 6 a 14 años de edad, incluyendo la Estrategia (Congreso de la Unión, 2014, p. 39).

La Ley General de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Durango, en su capítulo 1 de la educación indígena, establece en el artículo 18 que el Estado garantiza que en los pueblos y comunidades indígenas la educación sea intercultural y bilingüe, es decir, en su lengua materna y en español (p. 29).

Se agrega también el compromiso de que la educación que imparta el Estado en las comunidades indígenas contendrá, además de los contenidos autorizados por la Secretaría de

REVISIONES TEÓRICAS

Educación, planes de estudio tendientes a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras la historia, lengua, tradiciones, filosofías, técnicas de escritura y literatura indígenas.

ARTÍCULO 19. El Estado adoptará medidas eficaces para eliminar dentro del sistema educativo los prejuicios, la discriminación y los adjetivos que denigren a los indígenas; de igual forma impulsará e implementará, a través de las dependencias educativas respectivas, un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles de educación.

ARTÍCULO 26. El Estado y los Municipios protegerán y promoverán el desarrollo y uso de las lenguas indígenas por conducto de la Secretaría de Educación del Estado, el Instituto de Cultura del Estado de Durango y los organismos afines dentro de cada Municipio, en coordinación con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

ARTÍCULO 27. El Estado garantiza el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a preservar, promover, difundir y desarrollar sus lenguas y cultura mediante la aplicación de las medidas necesarias tendientes a crear una cultura de rescate, promoción y uso de las lenguas indígenas.

Ninguna persona será discriminada por usar su lengua indígena en el ámbito familiar, comunitario, estatal y nacional, ya sea en forma oral o escrita.

ARTÍCULO 28. Se reconoce la insustituible labor de los indígenas como parte activa en el uso y enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística.

ARTÍCULO 29. Corresponde al Estado, a través de las dependencias y entidades, en sus respectivas competencias lo siguiente:

I. Proporcionar la formación y acreditación profesional de

REVISIONES TEÓRICAS

intérpretes en las lenguas indígenas que se hablan en el Estado;

II. Realizar y difundir investigaciones lingüísticas y literarias;

III. Incidir en que los profesores de educación básica pertenezcan al pueblo o comunidad indígena respectivo;

IV. Establecer en la biblioteca estatal un lugar reservado para la información y documentación más representativa sobre las lenguas y literatura indígena;

V. Asegurar que la población escolar en los municipios con habitantes mayoritariamente indígenas reciba educación básica a través de modelos de educación bilingüe, y garantizar que el proceso educativo sea en absoluto respeto a la lengua que hablan los estudiantes; y

VI. Promover en los diferentes medios de comunicación de la entidad, campañas sobre la protección, desarrollo, enriquecimiento y uso

de las lenguas indígenas que se hablan en el Estado.

Sin embargo, aunque ahora la educación intercultural es lo ideal, aún no se cuenta con docentes bilingües suficientemente preparados para ubicarlos en lugares compatibles a su lengua y cultura. Pese a los esfuerzos realizados, el educativo es uno de los campos en los cuales, en el caso de la educación superior de docentes del medio indígena, si bien ha habido avances, éstos resultan menores que en los otros niveles de formación (Schmelkes, 2010, p. 12).

La Ley General de Educación en su artículo 7, fracción IV, establece que debe brindarse educación a la población indígena en su propia lengua (Congreso de la Unión, 2015, p. 36). Esta determinación obliga a tener un mayor número de docentes bilingües que permita responder a las necesidades de la población que se atiende; sin embargo, hay escuelas indígenas en las que no existen docentes que hablen alguna de las lenguas maternas de la comunidad.

En Durango únicamente para las escuelas de tipo de servicio indígena sería interesante conocer si los docentes que ahí imparten clase hablan al menos una lengua materna de la comunidad. Al inicio del ciclo escolar 2015-2016, en 9.2% de los preescolares indígenas los docentes no hablaban ninguna de las lenguas maternas de la comunidad; en el caso de las primarias indígenas, este porcentaje alcanzó un valor de 7.8%

REVISIONES TEÓRICAS

(Panorama Indígena, 2018, p. 98).

Además, en el caso de la educación bilingüe, los maestros que enseñan la lengua materna indígena, deben conocer e incorporar a las situaciones de aprendizaje los patrones lingüísticos y discursivos propios de la cultura de sus alumnos; de este modo no solo les proporcionan una enseñanza de calidad, sino que pueden resolver algunas de las dificultades que enfrentan por la carencia de textos escritos en esas lenguas.

En el contexto de la enseñanza del lenguaje escrito de lenguas maternas originarias, los maestros deben detenerse también en el desarrollo de destrezas de identificación de oraciones, puesto que la oración, al igual que otros elementos lingüísticos, corresponde a un concepto que las lenguas no han necesitado desarrollar para su modalidad comunicativa oral (Galdames, 2016, p. 19).

Con esto, en la escuela ya los maestros juegan un importante papel a través de los modelos de interacción que ellos ofrecen a sus alumnos. Dada la necesidad de materiales, con apoyo de la guía de Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna ha sido traducida y adaptada para su uso entre maestros y maestras que, como sus pares latinoamericanos, buscan estrategias para responder de mejor forma a la construcción de una educación más pertinente y relevante para quienes no hablan aún la lengua hegemónica de los países en los que viven o para

quienes por su condición de bilingües o políglotas requieren de una atención educativa diferenciada (Galdames, 2016, p. 23).

Para estar en congruencia de lo anterior, la Dirección de Educación Indígena, con la participación activa y responsable de los docentes en servicio, realiza la Marcha de las Identidades Étnicas en donde se ejecutan acciones como: la investigación, recopilación y tratamiento de los saberes comunitarios más representativos de los Pueblos Originarios, por medio de la investigación-acción-participativa, trabajos que, una vez discutidos en cada centro educativo, zona escolar y Jefatura de Zonas, fueron presentados en los dos Congresos Educativos que se realizaron (DEI, 2011, p. 105).

Todas las acciones emprendidas por las maestras, maestros, niños, padres de familia y la comunidad en general, son asertivas en el proceso de investigación y tratamiento de los conocimientos comunitarios, en donde prevalece la oralidad dialógica como una constante, en la práctica y socialización de los conocimientos que permanecen vivos en los pueblos originarios, los que representan los fundamentos pedagógicos para plantear el desarrollo de una educación diferenciada, como alternativa para una mejor atención y desarrollo de las niñas y los niños de los Pueblos Originarios, basado en la filosofía, los conocimientos y prácticas cotidianas, un reconocimiento de la pedagogía que

REVISIONES TEÓRICAS

subyace en el devenir histórico de nuestros pueblos (DEI, 2011, p. 109).

En la actual reforma, las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena, se actualizan dentro del Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación, para “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, a favor de la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización”. Existen en nuestro país 68 agrupaciones lingüísticas que comprenden más de 364 variantes; esta es la razón por la que no es conveniente fijar un programa de estudio genérico para tal diversidad de lenguas, ya que cada una de ellas requiere integrar contenidos particulares, acordes a sus propiedades gramaticales y a sus manifestaciones culturales (SEP, 2017, p. 233), de lo que gran parte aún permanece en el discurso

Del tema se rescata otro aporte en Bolivia, es que a solicitud de las autoridades y docentes los Institutos Normales Superiores, se ha decidido sacar una edición de Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna, de manera de ponerla al servicio tanto de quienes forman maestros bilingües como de los docentes del país que buscan soluciones a uno de los problemas que enfrentan tanto en el aula como en su relación con los padres y madres de familia (Galdames, 2006).

En México las Maestras y los Maestros de Oaxaca, como respuesta a la política de homogenización Nacional, impulsaron en 1995 el

desarrollo de un Movimiento pedagógico tendiente a construir una propuesta educativa alternativa, guiados por los siguientes principios orientadores:

- Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias.
- Hacer presente la ciencia en las escuelas.
- Comunalizar la educación.
- Impulsar la producción, proteger el medio ambiente y los recursos naturales.
- Humanizar la educación.
- Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas (DEI, 2011).

Por otra parte, desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades públicas y privadas y fundaciones privadas de centroamérica han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior a individuos indígenas y afrodescendientes en Instituciones de Educación Superior “convencionales”. A estos tipos de políticas y programas los denominamos de manera genérica “programas para la inclusión de individuos”. Pese a estos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES “convencionales” resultan alarmantemente inequitativas. (Mato, 2011, p. 28).

Como puede verse, no estamos a la altura de las leyes y

REVISIONES TEÓRICAS

discursos que manejamos y que nos superan cotidianamente en simulaciones institucionalistas, salvo contados casos en los que, conscientes de la incongruencia de las metodologías impositivas, actuaron al margen de los reglamentos institucionales, tales son los ejemplos anteriores.

En Durango la realización de cursos y talleres de duración limitada para la formación de docentes, dentro de cuadros políticos y técnicos de organizaciones institucionales articuladas para sujetos sociales vinculados con la educación, constituyen las modalidades educativas más visibles.

Algunos sectores sociales han ido más lejos y se interesaron en intervenir en la educación universitaria y, más en general, en la educación superior de sectores indígenas. Para ello, según los casos, crean instituciones educativas propias o realizan alianzas con instituciones «convencionales», de cuyo tema se requiere profundizar por la marcada decadencia de los aspirantes de origen étnico (Mato, 2011, p. 37).

Contribución interesante a este esfuerzo, es la existencia de evidencias iniciales de validez de criterio de los resultados de una prueba de razonamiento con figuras para la selección de estudiantes indígenas para la Universidad de Costa Rica que realizó Montero E. (2013, p. 83), en el cual se estudia la posibilidad de utilizar algunas pruebas psicométricas, distintas a las utilizadas actualmente para el

proceso de admisión en la Universidad, como parte de un proceso de selección específica para jóvenes indígenas con potencial académico para cursar estudios universitarios. Esta es una primera evidencia que apoya la validez de criterio de esta prueba en el contexto de su aplicación como posible instrumento de selección complementario para ingreso a las universidades en este grupo de población.

Las leyes, acuerdos y recomendaciones Internacionales, Nacionales y Estatales, fundamentan el desarrollo de la educación de los pueblos originarios, y compromete a los maestros y maestras a encauzar acciones pedagógicas que respondan a las necesidades educativas de las niñas y los niños en atención a las particularidades sociales y culturales de los Pueblos (Galdames, 2016, p. 12), sin señalar la falta de atención sistemática a estas escuelas, ni mencionar seguimiento en estrategias de formación del perfil docente desde los gobiernos de los estados y la federación.

Evidentemente esta secuencia bibliográfica muestra que tales actuaciones van en favor de políticas educativas guiadas por criterios neoliberales que concentraron su acción casi exclusivamente en las partes del sistema que arrojaban buenos resultados, lo cual muestra la negligencia hacia las áreas con bajo rendimiento.

Es a partir de la aparición del Panorama Educativo de México en

REVISIONES TEÓRICAS

2003— en que se permite evidenciar situaciones que se confirman por quienes visitan este tipo de escuelas, cuya descripción es:

Los profesores no fueron formados adecuadamente para el trabajo con grupos multigrado, es decir, para desarrollar una interacción con niños de diversos grados, edades, niveles de maduración y desarrollo, intereses y estilos de trabajo; al ocuparse de diversos asuntos administrativos y de gestión, reducen el tiempo efectivo para los procesos de enseñanza y aprendizaje, e incluso hay a quienes no se les brindan servicios de apoyo y acompañamiento para remediar sus condiciones; además, las escuelas ubicadas en zonas rurales marginales presentan una alta rotación de maestros (Ezpeleta y Weiss, 1996; SEP, 2007; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Weiss et al., 2007; IIIIEPE, 2009; Arteaga, 2011, citados en INEE 2016).

Al poner énfasis en las escuelas generales e indígenas unitarias a nivel nacional y por entidad federativa, las autoridades educativas de los gobiernos federal y estatales han de realizar acciones focalizadas, por ejemplo: mejorar las competencias didácticas de los maestros, adaptar el currículo, entregar oportunamente los materiales y recursos pertinentes para el modelo pedagógico multigrado, mejorar las instalaciones

y el mobiliario, adecuar la administración y la operatividad escolar, entre otros, de tal manera que faciliten a los docentes el logro de mejores resultados educativos (INEE, 2016, p. 98).

Sin embargo, el conocimiento generado hasta ahora no ha tenido un efecto directo o propiciado un cambio a gran escala, aunque desde los años sesenta a la fecha la federación ha promovido varias propuestas que han resultado de poco impacto y no sistemáticas (DEI, 2011, p. 45).

Conclusiones

Con este análisis se concluye que es necesario adoptar una conciencia de interculturalidad que busca repensar el trabajo docente indígena, que reclama para su existencia una nueva orientación del trabajo educativo, ya que el plan de estudio único no cumple con el principio de equidad que pide “dar a cada quien lo que necesita”, además de que se ha convertido en un poder que inhibe la innovación y la experimentación pedagógica en todos los niveles.

En nuestra región indígena las formas educativas homogeneizadas y dominantes no han sido eficaces, pues los resultados siguen bajos, así que no cabe duda en la necesidad de buscar un cambio a este orden, a través de la investigación e innovación. Se trata de romper la dinámica reproductora de desigualdades, que el docente indígena se empodere culturalmente, a la vez la escuela y los alumnos,

REVISIONES TEÓRICAS

contribuir en desvanecer la inequidad en los aprendizajes, que corresponde a la inequidad social.

Es deseable para el docente indígena una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida que busque el establecimiento de una nueva relación equitativa entre las diferentes culturas en que se desenvuelve.

Resulta indispensable que este diálogo intercultural conlleve al educador a una reflexión crítica en la necesidad de comprender primero y luego descolonizar las prácticas y los discursos a partir de los cuales se ha constituido el saber escolar, en los que suelen desvalorizarse las formas de producción de conocimientos de los pueblos indígenas, sus universos simbólicos y sus formas de ser, vivir y concebir el mundo (Arnaut, 2010, p. 76).

Si reflexionamos respecto a los diversos movimientos como el feminista, el indígena, el afrodescendiente, el de campesinos sin tierra, el de derechos humanos, el de homosexuales y otros, ellos cuentan con profesionales dedicados a su formación como individuos de comunidades afectados por situaciones de injusticia social (Mato, 2010, p. 28). Como educadores, sea cual fuere nuestro origen y contexto laboral, también podemos impulsar actividades extra educativas, de difusión de ideas para entender las distintas cosmovisiones, entre otras propias del deber educativo, ahí radica la importancia de la integridad y congruencia académica.

Por ello se debe buscar y encontrar la flexibilidad de las reglas curriculares que admitan la innovación, la experimentación y la existencia de pedagogías activas y distintos modelos curriculares, utilizar diversos materiales para distintos soportes, que aunque la perspectiva sea a una formación específica concreta, no impide que se tomen de base para fortalecer estrategias de contextualización (Guevara, 2018, p. 75).

El diseño de proyectos de intervención es una opción para contribuir al desarrollo de ideas de pedagogías para la diversidad, activas y personalizadas para cambiar la cultura escolar, ampliar la visión pedagógica como docentes a través de la formación continua, partir de la opinión reflexiva propia, tener como base geográfica la comunidad indígena, recoger las demandas específicas del magisterio que vive en el contexto, y a partir de ello diseñar la oferta de formación alternativa, sin impedir la oferta de formación general, desligada de las demandas específicas de las autoridades (Guevara, 2018, p. 92).

En el CIIDE se propone la investigación educativa orientada a la práctica, como una opción a trabajar en la construcción de una escuela nueva fundada en la equidad y la inclusión.

Referencias

- Aldaz, I. (1998). Matemáticas y etnomatemáticas. - Cuadernillos para maestros. - Unidad de Proyectos

REVISIONES TEÓRICAS

- Estratégicos.- México.
- Arnaut, A. y Giorguli, S.(2010), Los grandes problemas de México VII. Educación, México, El Colegio de México, 2010.
- CGEIB-SEP, (2006). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria, México.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas, en su decreto por el que se aprueba el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018, de impulsar el reconocimiento, vigencia de derechos y el acceso a la justicia de los pueblos indígenas. (Décima Sección-Extraordinaria) DIARIO OFICIAL Miércoles 30 de abril de 2014.
- Congreso Constituyente. (1917, Febrero 5). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. [Última reforma 24 de febrero de 2015]. México. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2016). Recuperado de: <http://portal.unesco.org/es/ev.php>
- DEI, (2011). Documento base de la educación de los pueblos originarios. Recuperado de: <https://luzfeltux321.files.wordpress.com/2012/04/documento-base.pdf>
- Galdames, V. Walqui, A. & Gustafson, B. (2006). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. México. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx>.
- Guevara, G. (2018). La Reforma Educativa: Avances y desafíos. Recuperado de: <https://www.google.com/search?ei=F>
- huUXK2dBcHb-wSN2KjgAQ&q=La+Reforma+Educativa%3A+Avances+y+desafíos&oq
- INEE, UNICEF, (2016). Síntesis del panorama educativo en la población indígena. México
- INEE, UNICEF, (2017). Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas. México.
- Congreso del Estado de Durango. Ley General de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Durango. Publicado en el periódico oficial no. 7, 22 de julio de 2007. decreto 391, IXIII legislatura.
- Mato, D. (2010). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/quien-es-quien-en-interculturalidad/daniel-mato/>
- Mato, D. (2011) Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305114938_Daniel_Mato_coord_2008_Diversidad_cultural_e_interculturalidad_en_Educacion_Superior_Experiencias_en_America_Latina.
- Montero E. (2013) Evidencias iniciales de validez de criterio de los resultados de una Prueba de razonamiento con figuras para la selección de estudiantes indígenas para la Universidad de Costa Rica y el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Revista Educación 37(2), 103-117, ISSN: 22152644.
- Salmerón, F. y Porras, F. (2014) "La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política

pública”.

Schmelkes, S. (enero-junio, 2013). Educación para un México intercultural. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48/40>.

SEP, (2016). Programa de Inclusión Digital. México, pp. 59-63. Consultado el 20 de abril de 2017. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/171123/PROGRAMA_APRENDE.pdf.

SEP, (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México. Autor.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA FOMENTAR LA LECTURA POR DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL MUNICIPIO DE DURANGO

Luz María García Márquez
Unidad: Profesora Francisca Escárzaga
luzmagamar@hotmail.com
luzmaria.garciam@durango.gob.mx
ciide01.educacion@durango.gob.mx

La línea de investigación del CIIDE a la que hace referencia esta investigación: Actores de la educación.

Resumen

En el país más del 70% de los mexicanos no lee un solo libro al año y esto es provocado por diferentes factores, uno de los cuales es el

pedagógico según Camacho (2013). Las escuelas secundarias, en nuestro estado como en el resto del país, enfrentan el gran reto de hacer que los alumnos adquieran el hábito y gusto por la lectura. Lamentablemente parte de la problemática ya mencionada se debe a que algunos docentes se resisten al cambio y siguen utilizando las estrategias tradicionalistas además de no tomar en cuenta los intereses de los estudiantes y resistirse al uso de las herramientas digitales, para el fomento de la lectura. Como comenta Gómez, A. (2008), el papel del docente es clave pues en su quehacer cotidiano es donde se favorece o no el fomento a la lectura, a través de las distintas recomendaciones y acciones que realiza; este autor considera que el destino de una innovación y un cambio educativo, depende de lo que piensen y hagan los maestros y de su forma de concebir y administrar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, de su modo de entender esas nuevas ideas, de su adhesión a ellas y de su capacidad y voluntad para integrarlas de forma duradera en su aplicación práctica. Es por ello que se propone un proyecto de investigación cuyo objetivo sea identificar las estrategias que utilizan los docentes de educación secundaria, del municipio de Durango, de la asignatura de lengua materna (español) para promover y promocionar la lectura en sus estudiantes y el impacto que éstas provocan en ellos pues, al ser identificadas estas estrategias, se estará en condiciones de hacer una propuesta con las que mejor

REVISIONES TEÓRICAS

resultado tuvieron al despertar el interés y el gusto por la lectura de los jóvenes estudiantes, coadyuvando al desprendimiento de la etiqueta que se le ha otorgado a México como “el país que dejó de leer” (Toscano, 2013, citado por Flores D., 2016) proporcionando herramientas que promuevan la creación de una nueva distinción como “el país que inicio a leer”.

Palabras clave

Motivación, lectura, adolescentes, pensamiento crítico.

Introducción

La promoción de la lectura es una práctica social dirigida a transformar positivamente las maneras de percibir, sentir, valorar, imaginar, usar, compartir y concebir la lectura como construcción sociocultural. Desde esta perspectiva, la promoción de la lectura relaciona al hombre con la lectura. Esta no siempre es consciente e intencionada, pero sí voluntaria, comprometida, militante y de convicción (Morales, 2005)

Se debe reconocer que el uso de estrategias adecuadas para estudiantes con características del Siglo XXI para la promoción de la lectura constituye un amplio camino para orientar el hábito lector, fortalecer las prácticas y aprovechar los recursos de la modernidad, más allá de las aulas, sin distinción de edad, género o nivel sociocultural, en ambientes apropiados, mediante selecciones de textos bien dirigidas e intencionadas. Con base en lo

anterior, cobra mayor importancia las estrategias lectoras que el docente implemente para fomentar el gusto por la lectura en sus estudiantes.

Godoy en 2010 (como se cita en Alba y Suárez, 2017) establece que las estrategias de lectura son todas aquellas tácticas espontáneas que utiliza el lector para abordar y comprender el texto, esto quiere decir que las estrategias de lectura no pueden abordarse como habilidades rígidas, sino como orientaciones para la acción, con el fin de llegar poco a poco a la meta. En este caso, el objetivo es que los estudiantes comprendan lo que lean a través de algunas estrategias ya implementadas por parte de los docentes y lo practiquen. Si se llegan a plantear, no solo se enseñará a leer, sino que contribuirá al pensamiento intelectual de los estudiantes, donde cada uno comentará, analizará e interpretará la información.

Solé (1992) establece:

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación-motivación, disponibilidad-ante ella: facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Conseguir que la lectura forme parte de la vida de los niños y de los jóvenes es un propósito y una preocupación continua de los

REVISIONES TEÓRICAS

actuales sistemas de enseñanza en múltiples países (Petit, 1999).

Se puede leer de todo, en diversas situaciones y con intereses distintos. Pero lo cierto es que el estudiante tiene que saber para qué, cómo, acerca de qué, cuándo, dónde, etcétera, leer de manera provechosa y grata (Delgado, 2007) .

Planteamiento del problema

Para nadie es un secreto que los muchachos de hoy no leen. Los lamentos por la escasez de lectores en las aulas se escuchan entre los profesores de español, tanto de primaria como de secundaria y también entre los docentes universitarios. Por más que el maestro lo intente, por más que motive y “publicite” el texto literario, el estudiante, la mayoría de las veces, no se quiere acercar a él (Gallardo, 2006).

El papel del docente en las aulas es de suma importancia para que los estudiantes adquieran o no el hábito lector, ya que para despertar el interés de los jóvenes el docente debe utilizar estrategias acorde a los gustos e intereses del alumnado.

Objetivos de investigación

Esta investigación busca observar y analizar las estrategias que utilizan los docentes de educación secundaria en el municipio de Durango, para conocer el impacto que provoca en los estudiantes.

Pregunta general

¿Cuáles estrategias o dinámicas utilizan los docentes de educación secundaria en el municipio de Durango para fomentar la lectura en sus estudiantes?

Preguntas específicas

¿Los docentes de educación secundaria utilizan las mismas estrategias para fomentar la lectura en los estudiantes?

¿Cómo determinan los docentes las estrategias de lectura que implementan en los estudiantes para fomentar la lectura?

¿Los docentes de educación secundaria toman en cuenta las características, los gustos e intereses de los estudiantes del siglo XXI al implementar las estrategias de fomento a la lectura?

Justificación

Las escuelas secundarias tanto públicas como privadas, en nuestro estado como en el resto del país, enfrentan el gran reto de hacer que los alumnos adquieran el hábito y gusto por la lectura.

Parte de esta problemática se debe a que algunos docentes se resisten al cambio y siguen utilizando las mismas estrategias de lectura con que ellos fueron enseñado, no están tomando en cuenta los intereses de los estudiantes ni sus gustos, y algunos se resisten a utilizar las herramientas digitales como aliadas

REVISIONES TEÓRICAS

en la implementación de nuevas estrategias que les permitan acercar a sus estudiantes a la lectura.

El desconocimiento o la ignorancia sobre estrategias diversas y lúdicas, que les permita a los estudiantes leer lo que les plazca, lo que deseen, lo que ellos quieran, es otro de los obstáculos para que los jóvenes se vuelvan lectores por gusto.

Los docentes son los principales mediadores para mostrarles a los niños las estrategias de lectura que funcionan como instrumento para la comprensión lectora. Los niños las adquieren y las aprenden poco a poco como lo explica Lucci en 2006 (como se cita en Alba y Suárez, 2017) basándose en la teoría sociohistórica de Vygotsky, que los niños nacen con funciones biológicas ya establecidas, es decir, tienen acciones involuntarias como llorar y reaccionan rápidamente a un sonido o a una acción. A medida que el niño va creciendo va desarrollando su capacidad cognitiva e intelectual a través de la interacción social, de este modo, él va aprendiendo de su entorno.

Antecedentes relevantes

Resulta difícil generar y cimentar el hábito lector, pues no sabemos por qué para unas personas es fundamental leer y para otras resulta un tedio. Los padres de familia tienen mucho trabajo en este aspecto, puesto que deben ser los primeros en fomentar el interés hacia la lectura en el hogar, al leerle cuentos infantiles

cuando son pequeños, incluso hay estudios que hablan de leerle a los bebés desde que se encuentran dentro del vientre dentro, ese debería ser el primer acercamiento a la lectura.

Flores D. (2016) menciona:

Que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014), el 74% de los hogares mexicanos posee al menos un libro, se dedican 3 horas durante la semana a la lectura y lo hacen en similar proporción los hombres (50.9%) y las mujeres (49.1%). Sin embargo, de una lista de 108 naciones de la UNESCO sobre el índice de lectura, México ocupa el penúltimo lugar. En promedio, los mexicanos leen 2.8 libros al año, y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura, mientras que en España se leen 7.5 libros al año y en Alemania 12 de acuerdo con el organismo (s/p).

La lectura en México ligeramente ha sufrido un declive. No es de extrañar entonces que México hasta haya sido nombrado **el país que dejó de leer** (Toscana, 2013, como se citó en Flores D, 2016).

Una de las características de la época social que nos ha tocado vivir es su constante preocupación por la calidad de la educación. Los

REVISIONES TEÓRICAS

docentes aparecen como los protagonistas principales del quehacer educativo y su acción en las aulas y en la escuela se considera como un indicador de calidad, motivo por el cual la formación del profesorado es también el eje del debate sobre la calidad educativa. (Latorre, 2003)

La Reforma Educativa

La Educación Básica (EB) en México se encuentra en un vertiginoso proceso de cambio curricular desde 2003 a la fecha. Hemos observado que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha generado nuevos planes de estudio de manera progresiva para impulsar una Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). De esta manera inicia con un nuevo plan de estudios para la educación preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria entre 2009-2011. De ellos se han derivado diversos materiales curriculares, entre ellos libros de texto para los alumnos y guías de apoyo para el docente. En 2011 se da a conocer el Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica y Plan de Estudios para la Educación Básica, lo que da lugar a un proceso de actualización de los libros de texto (en donde está pendiente lo que corresponde a la secundaria en su modalidad de telesecundaria).

Es en 2015 que la SEP, a través de su titular, declara estar en proceso de construcción de un modelo educativo que defina el tipo de ciudadano al que aspira nuestro país, se habla de un nuevo perfil de

egreso del estudiante de Educación Básica (EB) y formas de trabajo innovadoras de los profesores basadas en los aportes de la ciencia. Es en julio de 2016 que se da a conocer el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular en la Educación Básica y Media Superior. Estos documentos fueron sometidos por algunos meses a consulta pública con fines de generar una versión final que se oficialice en las escuelas. Conocimos en marzo de 2017 la versión definitiva del Nuevo Modelo Educativo.

La consolidación de la Reforma en Educación Secundaria ha planteado grandes desafíos a los docentes y al personal directivo. El avance en este proceso de cambio –y tomando en cuenta las opiniones y sugerencias del personal docente y directivo, derivadas de su experiencia al aplicar los programas de estudio 2006- requirió introducir modificaciones específicas para contar hoy día con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado en relación con los niveles que le anteceden (preescolar y primaria), sin alterar sus postulados y características esenciales; en este sentido al proceso se le da continuidad.

La acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar

REVISIONES TEÓRICAS

en el desarrollo de sus competencias.

La SEP (2011) señala que en la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje en la asignatura de español; su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.

El proceso general de transformación de la educación, que comenzó con la iniciativa de reforma constitucional en materia educativa el 2 de diciembre de 2012, ha permitido sentar las bases del Modelo Educativo y encauzar su desarrollo para convertir el cambio educativo no solo en una política de Estado, sino en palanca de transformación de la nación, tanto la consolidación del Modelo Educativo como la implementación nacional del Plan y Programas de estudio para la educación básica serán procesos graduales, y muchos de los cambios planteados en el nuevo currículo requerirán tiempo para su maduración y concreción en las aulas.

Sin duda más allá del término de esta administración federal. Por ende, resulta conveniente que la vigencia de este Plan y programas de estudio para la educación básica se mantenga al menos durante los próximos doce ciclos lectivos

consecutivos para permitir su correcta incorporación a las aulas.

La vigencia tendrá la flexibilidad necesaria para hacer las adecuaciones puntuales al Plan que resulten de las evaluaciones al desempeño de los alumnos. Con ello se propiciará un proceso de mejora continua. A lo largo de los doce ciclos lectivos de vigencia mínima de este Plan egresará una generación completa de educación básica, diez generaciones de preescolar, siete de educación primaria y diez de secundaria (SEP, 2017)

Marco teórico

Zuleta en 1982, (citado en Márquez A, 2017) decía: “no hay textos fáciles, ni textos difíciles de leer, lo que hay es lectores fáciles y difíciles”. Se vive en una sociedad donde se margina, se prohíbe, se censura y en ocasiones hasta se manipula a los lectores en cuanto a qué leer, qué no leer, olvidando que existen diversidad de gustos y apreciaciones, descartando la importancia del verdadero beneficio de saber leer. Por estas razones y muchas otras es indispensable superar el bloqueo epistemológico, axiológico y psicológico, que permita libertad de expresión en la sociedad, cultura y la misma educación, que conlleve a transgredir límites, por consiguiente a una nueva valoración humanizadora, donde la vida, el buen trato estén de manifiesto en el sentir y pensar. (Márquez, 2017)

De acuerdo con Ramírez Leyva, E. (2009) Leer y lectura,

REVISIONES TEÓRICAS

verbo y sustantivo, en la dimensión conceptual o en la fenomenológica, pueden entenderse de una manera simplificada o compleja, decodificación y comprensión, implica reducirla a un solo aspecto y soslayar su complejidad, pues al sustraerla de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos, no se favorece el análisis cabal que fundamente y explique el fenómeno y con ello, se limita la construcción o innovación de conocimiento al respecto. Así, se impide también el avance epistemológico de las disciplinas vinculadas con el estudio teórico–metodológico de la lectura y la formación de lectores y, por consecuencia, poco se aporta a la renovación de las instancias que producen, organizan y distribuyen los objetos escritos, así como de las que pretenden estudiar y evaluar las capacidades y los comportamientos lectores.

En las siguientes definiciones de Ramírez Leyva, es posible apreciar la polisemia de las voces *leer* y *lectura*, además, destaca en ellas el aspecto operativo intelectual y didáctico. Asimismo, se aprecia la influencia de la semiótica en cuanto a incorporar no solamente el ámbito textual basado en los alfabetos, también otros sistemas de lenguaje como son el corporal, musical y el icónico.

Además encontramos acepciones con operaciones o aparatos relacionados con la

tecnología electrónica. Si bien las voces que definen los diccionarios abarcan una diversidad de acepciones, reflejan en mucho la idea del proceso de leer, pero dejan de lado los aspectos psicológicos y culturales que sería complicado incorporar a la lectura, por lo mismo consideramos conveniente indagar sobre estos temas en algunos autores cuyas aportaciones son de orden epistemológico, a partir de dilucidar sobre la complejidad de la lectura desde distintas perspectivas.

Pese a existir ahora una mayor escolarización, y hay quienes afirman que el tiempo del libro ha pasado mientras otros se quejan de que "los jóvenes ya no leen"; y sin embargo desde los años sesenta "todo el mundo se lamenta de que esta difusión es insuficiente".

Michele Petit por su parte sostiene:

Estoy convencida de que la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Y que puede constituir una especie de atajo que lleva de una intimidad un tanto rebelde a la ciudadanía. (Petit, 1999, pág. 18)

Lerner (2001) considera que leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se

REVISIONES TEÓRICAS

quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Esta investigadora, manifiesta en su concepto de lectura que la misma permite conocer y vivir en otros mundos posibles a través de la comprensión y la imaginación; es investigar y analizar nuestra realidad propia para poder entender mejor el mundo en el que vivimos, no es solo estar sumergido en el texto, más bien es alejarse de él y se posesiona del mismo con una actitud reflexiva de lo que quiere decir el autor en su mensaje; consiste en alejarnos del mundo real por un momento para entrar en otro donde la realidad es distinta, donde el autor quiere que su mensaje sea comprendido, y donde el lector olvida lo qué es la decodificación de los códigos gráficos, dando paso a la internalización del texto.

Camacho (2013) establece que cada vez son más frecuentes las reflexiones sobre el poco o, mejor dicho, nulo hábito de la lectura en México. Todos sabemos que la costumbre de leer no es una de las más apreciadas en nuestro país, y para revertir esta situación se han creado, tanto a nivel federal como estatal, varios programas para incitar este hábito. Se han echado a andar proyectos como las llamadas *Salas de lectura*, *Olimpiadas de lectura*, *El rincón del libro*, *Para leer en libertad*, entre otros.

Pero, ¿por qué es un problema la lectura en México? Más del 70% de los mexicanos no lee un solo libro al

año. Unos porque son analfabetos y otros porque no quieren o no pueden. En nuestro país, varios factores, entre económicos, culturales o pedagógicos, intervienen para que la lectura, entendida como práctica que conjuga la adquisición de conocimiento con el placer, no sea una rutina común en la población mexicana.

En la ciudad de Durango, en la Biblioteca Central Pública del Estado “Lic. José Ignacio Gallegos Caballeros”, el director de la misma y escritor duranguense Prof. Óscar Jiménez Luna y el personal a su cargo, promueven la lectura en niños y jóvenes a través de diversas actividades que de manera divertida los acercan a la lectura, durante todo el año con visitas guiadas a la biblioteca, círculos de lectura, conferencias, mesas de comentarios, y durante el verano con programas como Mis vacaciones en la Biblioteca, entre otros.

Salazar (2011, como se citó en Camacho, 2013), en su texto *Leer o no leer (Libros, lectores y lectura en México)*, hace un estudio sobre los factores que influyen para formar lectores.

La lectura en México, un problema multifactorial y en la actividad editorial mexicana, uso que nos lleva irremediablemente al bestseller, producto vendido en exceso por causa de escritura estereotipada, donde el lector busca su reflejo y encuentra fin a sus problemas sentimentales, laborales, etcétera; y no es que sea así, todo es

REVISIONES TEÓRICAS

producto de la mercadotecnia que ofrece formularios de éxito.

Márquez, (2017) señala que saber leer y el hábito lector es un bien muypreciado; en el discurso de entrega del Premio Nobel de Literatura 2010, el escritor peruano, Mario Vargas Llosa, dijo: "Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría"

Este autor en un artículo recientemente publicado en la revista *Ciencia*, editada por la Academia Mexicana de Ciencia, Grijalva, señaló:

La lectura puede ser una forma de conocimiento, puede ayudarnos a encontrar soluciones en la vida, también puede ser una forma de placer y, en algunas ocasiones felices, puede conjugar todo: conocimiento, ayuda en la búsqueda de respuestas vitales y placer (2016, p. 8).

Dice Ferreiro que se enseña a leer a los niños latinoamericanos como si no supieran hablar y mediante esquemas rígidos que restringen la libertad al máximo. Lo extraordinario sería Formar un lector curioso que circule por los textos y aprenda a decidir qué es lo que vale la pena considerar y releer, y que es lo que con una vez basta y sobra (Ferreiro, 2002).

Esto último incluye el nivel de desarrollo que haya alcanzado el alumno a su capacidad de comprender, utilizar y disfrutar de la lectura, de que se le haya convencido de que ésta es algo deseable y necesario para adquirir conocimientos valiosos en nuestros días.

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo ya que es considerada "uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización" (Cassany, 2005). Esta consideración no es arbitraria, sino que se basa en la concepción de la lectura como una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras. Se espera que la lectura, entonces, contribuya de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas.

Citando a Solé (1992), se añade: "siempre que leemos, pensamos, y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo". En cuanto al poder de la lectura, en este documento se indica:

La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación

activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etcétera), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo.

La Dirección General de Bibliotecas (DGB) como parte de sus actividades de fomento de la lectura en las bibliotecas públicas de todo el país, coordina el Programa Nacional Mis Vacaciones en la Biblioteca. Es una opción formativa y recreativa donde el mediador, el bibliotecario lector, a través de una serie de actividades, acerque a niños y jóvenes a los libros y la lectura de una manera lúdica. Tiene el objetivo de crear y consolidar el hábito de la lectura en los niños desde los primeros años. Este programa se inició en 1986, ha sido y es la confirmación de que la biblioteca pública sigue cumpliendo cada verano, un papel esencial como lugar de encuentro, como espacio propicio.

Conclusión

Considero que una vez identificadas las estrategias que utilizan los docentes en las escuelas secundarias técnicas en la ciudad de Durango, y al observar el impacto que éstas provocan en el estudiantado, se estará en condiciones de hacer una propuesta con las estrategias que mejor resultado tuvieron al despertar el interés y el gusto por la lectura en los jóvenes estudiantes, para que a través de la misma, puedan desarrollar al máximo sus potencialidades en todos los aspectos y ámbitos a lo largo de su vida; y

sean personas críticas que defiendan sus posturas con argumentos válidos.

Referencias

- Alba A, S. Y. (2017). Estrategias de lectura para la comprensión de textos (Tesis de licenciatura). Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21448/26121051_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Camacho, R. (julio -diciembre de 2013). La lectura en México un problema multifactorial. *Contribuciones desde Coatepec*, p. 153-156.
- Cassany, D. (2005). Leer y escribir en un mundo cambiante. *investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Concepción, Chile: Tridente. Recuperado de : <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria. (L. M. Universidad de Castilla, Ed.) OCNOS(3). doi:https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.03
- Ferreiro, E. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Flores, D. (Enero -junio de 2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima*, 24, s/p. doi:<http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8727>
- Gallardo, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿Por qué no leen los estudiantes? *Educación*, 30(1), 157-172. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030110>
- Gomez, Á. (octubre-diciembre de 2008). La práctica docente y el fomento a la lectura en Colima. Estrategias y recomendaciones de los

- docentes de Educación Básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1017-1053.
- Latorre, A. (2003). *la investigación-acción "Conocer y cambiar la práctica educativa"*. España: Grao.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica -SEP.
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema Educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. Recuperado el 28 de junio de 2018, de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003
- Morales, Ó. e. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*(10), 195-218. Recuperado de:
https://www.oei.es/historico/fomentolectura/consideraciones_pedagogicas_promocion_lectura_escuela.pdf
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica SEP.
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47). doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961>
- SEP. (2011). *Programas de estudio*. Monterrey, N.L., México.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo 2017*. México: SEP.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Congreso de la Unión (19 de Agosto de 2011). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación.

