



ISSN: 2007-4336

ie

revista de investigación educativa de la Rediech

año 8 • número 14
abril - septiembre 2017

Mateo N. Guayasamín Mogrovejo

*Celia G. Villalpando Sifuentes
Claudio Hernández Pérez*

*José Andrés Rodríguez Ramírez
Albertico Guevara Araiza
Efrén Viramontes Anaya*

*Laura Irene Dino Morales
Sergio Tobón*

*Elayne Dinorah Chan Martín
Eugenio E. León Islas*

Norma Graciela López Márquez

*Guillermo Hernández Orozco
Francisco Alberto Pérez Piñón
Jesús Adolfo Trujillo Holguín*

Elizabeth Carrillo Vargas

**Aciertos, críticas y desafíos
pendientes de la política
educativa durante la presidencia
de Rafael Correa. Ecuador 2007-
2017**

**Evaluación para la permanencia:
una visión desde la experiencia
docente**

Síndrome de burnout en docentes

**El Portafolio de evidencias como
una modalidad de titulación en
las escuelas normales**

**Exploración del proceso de
aprendizaje autorregulado de
estudiantes universitarios
mayahablantes**

**Funcionalidad familiar y
participación escolar de las
familias de niños con
discapacidad**

**José Joaquín Calvo López,
fundador del Instituto Literario,
hoy Universidad Autónoma de
Chihuahua**

**Miradas históricas a la formación
del profesorado en Chihuahua**



RED DE INVESTIGADORES
EDUCATIVOS CHIHUAHUA AC

PRESIDENTA

Bertha Ivonne Sánchez Luján
TecNM: Instituto Tecnológico
de Cd. Jiménez

SECRETARIO

Valentín Alfredo Gómez
Hernández
Dirección General de Centros de
Formación para el Trabajo

TESORERA

Berna Karina Sáenz Sánchez
Secretaría de Educación y
Deporte de Chihuahua

VOCAL

Cruz Argelia Estrada Loya
Secretaría de Educación y
Deporte de Chihuahua

COORDINACIÓN DE FORMACIÓN

Romelia Hinojosa Luján
Consultora independiente

COORDINACIÓN DE DIVULGACIÓN

Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Centro de Investigación
y Docencia / Universidad
Tecnológica de Chihuahua Sur

**COORDINACIÓN DE ESTADOS
DE CONOCIMIENTO**

Sandra Vega Villarreal
Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua
Campus Chihuahua

COORDINACIÓN DE VINCULACIÓN

Laura Irene Dino Morales
Centro Universitario CIFE

**COORDINACIÓN DE EVALUACIÓN
Y SEGUIMIENTO**

Myrna Rodríguez Zaragoza
Institución Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado de
Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin

COORDINACIÓN DE ADMISIONES

Efrén Viramontes Anaya
Escuela Normal Rural
Ricardo Flores Magón

COMISIÓN DE LA REVISTA
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

COMISIÓN DEL PROGRAMA DE RADIO
Rosa Isela Romero Gutiérrez
Centro de Investigación y Docencia

COMISIÓN DE LA PÁGINA WEB
Alba Jyassu Ogaz Vásquez
TecNM: Instituto Tecnológico
de Cd. Jiménez

Índice

Editorial

Las publicaciones científicas en México: retos y desafíos para IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH 3

Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa. Ecuador 2007-2017 / *Advancements, criticisms and pending challenges of educational policy during the presidency of Rafael Correa. Ecuador 2007-2017*

Mateo Nicolás Guayasamin Mogrovejo 9

Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente / *Evaluation for permanence: a vision from the teaching experience*

Celia Gabriela Villalpando Sifuentes
Claudio Hernández Pérez 31

Síndrome de burnout en docentes / *Burnout syndrome in professors*

José Andrés Rodríguez Ramírez
Albertico Guevara Araiza
Efrén Viramontes Anaya 45

El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales / *The portfolio of evidence as a qualification modality in the Normal Schools*

Laura Irene Dino-Morales
Sergio Tobón 69

Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes / *Exploration of the self-regulated learning process of Maya speaking university students*

Elayne Dinorah Chan Martín
Eugenio E. León Islas 71

Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad / *Family functioning and school participation of families with disabled children*

Norma Graciela López-Márquez 111

José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua / *José Joaquín Calvo López, founder of the Literary Institute, now Chihuahua Autonomous University*

Guillermo Hernández Orozco
Francisco Alberto Pérez Piñón
Jesús Adolfo Trujillo Holguín 129

Reseña

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua / *Historical views to teacher training in Chihuahua*

Elizabeth Carrillo-Vargas 147



IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
Director
(j.trujillo@rediech.org)

BRENDA ILEANA SOLÍS HERRERA
SECRETARÍA TÉCNICA
(BRENDA.SOLISH@GMAIL.COM)

ROSA ISELA ROMERO GUTIÉRREZ
DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN
(ROSYSELA5209@HOTMAIL.COM)

RENZO EDUARDO HERRERA MENDOZA
INDEXACIÓN
(RENZO.E.HERRERA@GMAIL.COM)

PATRICIA ISLAS SALINAS
RELACIONES INTERNACIONALES
(PATRICIA.ISLAS@UACI.MX)

CRUZ ARGELIA ESTRADA LOYA
SUSCRIPCIONES
(DREUDARELY@HOTMAIL.COM)

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

EIRA EDITH VÁSQUEZ GALINDO
(EIVASQUEZG@HOTMAIL.COM)

ANGÉLICA MURILLO GARZA
(MES.MLE.ANGELICAMG@HOTMAIL.COM)

SAÚL MANUEL FAVELA CAMACHO
(SAUL.FAVELA@LIVE.COM)

JAVIER MONTOYA SÁNCHEZ
(JAVIIMS18@GMAIL.COM)

COMITÉ EDITORIAL

Bertha Ivonne Sánchez Luján (TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Chihuahua, México). Angélica Murillo Garza (Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza, Nuevo León, México). Federico Julián Mancera Valencia (Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México). Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). Romelia Hinojosa Luján (Consultora independiente, Chihuahua, México). Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Delicias, México). Berna Karina Sáenz Sánchez (Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México). Pedro Covarrubias Pizarro (Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, México). Josefina Madrigal Luna (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Parral, México). Valentín Gómez Hernández (Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, Chihuahua, México).

CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Marilia Velardi (Universidad de São Paulo, Brasil). Dr. Alexis Romero Salazar (Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela). Ph.D. Fernando Gil Araque (Universidad EAFIT, Medellín, Colombia). Dra. Rosalba Mancinas Chávez (Universidad de Sevilla, España). Dra. Pamela Zapata Sepúlveda (Universidad de Tarapacá, Chile). Dr. Renato de Sousa Porto Gilioli (Cámara de los Diputados, Brasilia, Brasil). Dra. Bárbara de las Heras Monasterio (Universidad de Sevilla, España). Dra. Leonora Díaz (Universidad de Valparaíso, Chile). Dr. Antonio Blanco Pérez (Universidad de La Habana, Cuba). Dra. Rhadaisa Neris Guzmán (Universidad Central del Este, República Dominicana). Dra. Alemania González Peñafiel (Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador). Dr. Francisco Javier Ugarte Guerra (Pontificia Universidad Católica del Perú). Dr. Ronald Soto Calderón (Universidad de Costa Rica).

DICTAMINADORES PARA ESTE NÚMERO

Javier Martínez Morales (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). Gilberto Martínez Rehpani (Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador). José Edier Yamá Uc (Universidad Privada de la Península, Quintana Roo, México). Antonio Blanco Pérez (Universidad de La Habana, Cuba). Christian Noel Valenzuela Soto (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022, Tijuana, México). Renzo Eduardo Herrera Mendoza (Centro de Investigación y Docencia / Universidad Tecnológica de Chihuahua Sur, México). Carmen Griselda Loya Ortega (Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, México). Brenda Leticia Villegas Aguilera (Universidad Autónoma de Nuevo León, México). Leticia Nayeli Ramírez Ramírez (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). Lincoln Felipe Ríos Gallegos (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México). Rosa Icela Juárez Pérez (Escuela Normal de Cuatitlán Izcalli, México). Felipe de Jesús Perales Mejía (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 052, Torreón, México). Federico Julián Mancera Valencia (Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México). María Teresa Martínez Almanza (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, México). Sandra Vega Villarreal (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Chihuahua, México). Adela Cardona Hernández (Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, México). José Francisco Miranda Esquer (Investigador independiente, Sonora, México). Pedro Rubio Molina (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México). Luis Alejandro Sarmiento López (Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Rosario Castellanos, Chiapas, México). Rufo Estrada Solís (Escuela Normal No. 3 de Toluca, México). Haydee Parra Acosta (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). Jorge Trujillo Segoviano (Centro de Actualización del Magisterio, Sinaloa, México). María del Socorro Aguayo Ceballos (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). Celia Carrera Hernández (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Chihuahua, México). Romelia Hinojosa Luján (Consultora independiente, Chihuahua, México).

Revista indizada en:

- Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (Latindex).
- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).
- Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).
- Scientific Electronic Library Online (SciELO México).
- Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (REDALyC)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ).
- Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales (LatinREV).

latindex



Scientific Electronic Library Online



DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS



LatinREV Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH (año 8, n. 14, abril-septiembre de 2017) es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31350, <http://www.rediech.org/ojs/2017>, revista@rediech.org). Editor responsable: Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-032919000300-102, ISSN (versión impresa): 2007-4336, ISSN (versión electrónica): 2448-8550, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Alba Jyassu Ogaz Vásquez (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih., México, CP 31350. Fecha de última modificación: septiembre de 2017.

Corrección de textos, diseño editorial y producción a cargo de Doble Hélice Ediciones.

Editorial

Las publicaciones científicas en México: retos y desafíos para IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

Abrirse paso en el mundo de las publicaciones científicas en México es una tarea compleja, más si se trata de una que forme parte de un proyecto académico desarrollado al interior de una asociación civil sin fines de lucro –como lo es la Red de Investigadores Educativos Chihuahua–, donde los recursos económicos son escasos y la sustentabilidad financiera depende de la buena voluntad de sus socios.

La tendencia de las publicaciones científicas en nuestro país es de migración del formato impreso al electrónico. Las plataformas editoriales de acceso abierto, como el Open Journal Systems (OJS), se convierten en mecanismos que facilitan la gestión editorial, sistematizando el envío de artículos, el registro de pares dic-taminadores, el seguimiento de evaluaciones, la indexación en bases de datos y la transferencia de artículos en formatos para su publicación en otras plataformas.

Las revistas impresas han quedado reducidas a un pequeño número y las que sobreviven –principalmente a nivel institucional– lo hacen porque cuentan con recursos específicos para tal propósito, pero su distribución y circulación sigue siendo limitada. Algunas combinan sus ediciones impresas con el formato electrónico.

En esta carrera de expansión acelerada del conocimiento –ocasionada por el auge de los medios digitales– existen nuevos desafíos para la ciencia, como son las iniciativas de los grandes consorcios privados que se disputan el monopolio del conocimiento, estableciendo cuotas económicas por publicación, almacenamiento o consulta de la información que se concentra en grandes repositorios digitales, generando brecha entre los países con mayor y menor desarrollo científico y tecnológico.

Como movimiento paralelo, las iniciativas de acceso abierto del conocimiento han creado una conciencia muy fuerte sobre la necesidad de garantizar que el conocimiento forme parte del patrimonio de la humanidad, debido a que se trata de aportaciones sociales de las comunidades científicas y, por lo tanto, deben eliminarse las barreras que impidan que todos seamos beneficiarios de los avances del conocimiento.

Atendiendo a los anteriores principios, nuestro país hizo algunas modificaciones a la Ley de Ciencia y Tecnología (publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2014) con la intención de lograr la democratización del conocimiento. Se reformaron varios artículos, entre los que destacan el número 64, que obliga al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a diseñar e

no fue necesario realizar la primera lectura a cargo de un integrante del Comité Editorial, y mucho menos la revisión doble ciego a cargo de pares académicos.

Así, pues, conscientes de los retos y desafíos que tenemos enfrente, abrimos este número 14 con un trabajo de carácter internacional donde el colega ecuatoriano Mateo Nicolás Guayasamin Mogrovejo analiza los avances y retrocesos de la política educativa durante el gobierno de Rafael Correa. El trabajo resulta interesante porque nos permite comparar –aunque en primera instancia pudiera parecer absurdo debido a las diferencias de ambos contextos– con las reformas que ocurrieron en México en años recientes. En ambos países están presentes elementos comunes, como la preocupación por elevar la calidad de la educación, la evaluación docente y el papel que ocupan las agrupaciones de maestros para legitimar o rechazar las políticas de gobierno. Las reformas ecuatorianas son vistas por el autor como una propuesta antineoliberal marcada por conciencia y voluntad política para entender la educación como área prioritaria. Sin embargo, no escapan algunas similitudes con la realidad mexicana en la confrontación con los sindicatos de maestros, el rezago, la pobreza, la inequidad –principalmente en las zonas rurales– y la aplicación de procesos de evaluación que se conciben como mecanismos de fiscalización y vigilancia que no tienen implicaciones positivas en el aula.

El siguiente trabajo que presentan Celia Gabriela Villalpando Sifuentes y Claudio Hernández Pérez pareciera dar continuidad a la temática anterior; sin embargo, se enfoca en desnudar uno de los temas más controvertidos y en los cuales la política educativa mexicana ha tenido los mayores tropiezos durante el presente sexenio. Se trata de la evaluación para la permanencia, pero no con el matiz del discurso oficial presente en la propaganda de medios de comunicación masiva, sino vista desde la realidad tangible que se siente y se vive en la experiencia de los actores que enfrentan este proceso en la fronteriza Ciudad Juárez, Chihuahua. Aquí el lector apreciará el choque entre teoría y práctica, intención y realidad, discurso y acción, aplicación de la norma e imposibilidad para evaluar objetivamente un conjunto de acciones humanas.

Las historias de Ecuador y México se entretajan en estos dos trabajos que presentan a sus reformas educativas como las causantes de una política de evaluación punitiva hacia los maestros, aumento del trabajo administrativo de los docentes y un sistema basado en la meritocracia. Sin embargo, cada historia toma su rumbo. Por ejemplo, Ecuador abandona la gratuidad parcial de la educación por una gratuidad efectiva, pues prohíbe el cobro de cuotas a los padres de familia y en su lugar transfiere presupuesto público –a través del Ministerio de Educación–, según la planificación anual que elabora cada establecimiento. Por su parte, México hizo algo similar con la prohibición de cuotas, pero a cambio de nada.

La concepción de la evaluación educativa como proceso integral nos lleva al análisis del trabajo desarrollado desde el Centro Universitario CIFE en Cuernavaca,

américa. Muestra la vida de José Joaquín Calvo López, connotado personaje en la vida chihuahuense del siglo xix, quien tuvo gran influencia como gobernante y creador del Instituto Literario de Chihuahua en 1835. La recuperación histórica de personajes ilustres y la presentación de antecedentes para la fundación de lo que actualmente es la Universidad Autónoma de Chihuahua resulta por demás significativa para abonar en la construcción de la identidad regional a partir de la reconstrucción de la historia educativa de Chihuahua.

Para cerrar el número contamos con una reseña que presenta Elizabeth Carrillo Vargas sobre el texto *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*, el cual presenta un recorrido histórico sobre la formación docente, las políticas educativas, las historias institucionales y la vida de grandes educadores, como Luis Urías Belderráin. Este tipo de trabajos resultan relevantes porque nos ayudan a ampliar la mirada de los fenómenos educativos a partir de las especificidades que nos ofrecen las regiones –en este caso Chihuahua– para entender cómo los grandes relatos históricos nacionales se construyen a partir de las pequeñas historias que ocurren en los micro espacios educativos, en los que germinan y crecen fenómenos con múltiples particularidades. La autora nos dice que su propósito es “exaltar las bondades de la obra e invitar a su lectura como requisito para conocer y entender de forma clara la realidad actual de la formación de los profesores en México, dando énfasis en el estado de Chihuahua”, por lo cual resulta una lectura obligada.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Director

Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa Ecuador 2007-2017

Advancements, criticisms and pending challenges of educational policy during the presidency of Rafael Correa Ecuador 2007-2017

GUAYASAMIN MOGROVEJO Mateo Nicolás

RECIBIDO: MAYO 18 DE 2017 | ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: JUNIO 26 DE 2017

Resumen

El presente trabajo consiste en preguntar sobre los avances y retrocesos de la política educativa ecuatoriana durante el gobierno de Rafael Correa bajo un método de análisis que proviene de categorías y conceptos de la política pública y educativa. Se repasan los principales indicadores que describan los logros, pero también se recogen aquellos aspectos críticos que se evidenciaron durante su periodo. Al final veremos cuáles serán los principales desafíos educativos de la sociedad ecuatoriana en un contexto de transición política, recesión económica y globalización neocapitalista.

Palabras clave: ECUADOR, POLÍTICA EDUCATIVA, RAFAEL-CORREA, IMPLEMENTACIÓN, CALIDAD.

Abstract

The following work inquiries about the political advancements and setbacks of the Ecuadorian education system during Rafael Correa's government. The method for analysis comes from categories and concepts of public education policies. This analysis is expected to elaborate on the main indicators that describe all achievements, as well as critiques of how his policies have im-

Mateo Nicolás Guayasamin Mogrovejo. Becario de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt-Ecuador). Docente de Lengua y Literatura, gestor, editor e investigador educativo. Maestro en Literatura Hispanoamericana. Estudiante del Programa en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana de México. Correo electrónico: matguaya@gmail.com.

tuvo una dirección encaminada en conseguir mayores niveles de acceso y de calidad en todos los niveles educativos. Pero una vez culminado su periodo, las críticas y dificultades presentadas revelaron diferentes hallazgos y posiciones que, al mismo tiempo, surgieron no solamente por el diseño de la política educativa, sino también por factores relacionados a la tensión con los actores, la orientación de algunos programas y condiciones históricas y sociales que influyeron en los logros y resultados.

Por todo lo mencionado, este trabajo está organizado, en primer lugar, con una breve contextualización histórica y una descripción de las principales investigaciones al respecto. En segundo lugar, se expone las principales posturas teóricas y la explicación metodológica que devela el campo de la política educativa. En tercer lugar, se procede a describir el mencionado periodo presidencial y el ejercicio de la política educativa con sus principales resultados y conflictos, organizados en categorías de análisis y centrado en la Educación General Básica.

En suma, se espera presentar una descripción que nos dé la posibilidad de contribuir a la crítica, al mejoramiento del sistema y a la práctica efectiva de la política pública, así como identificar los principales cambios, retos y necesidades educativas y prever cuáles serán los principales desafíos para la sociedad ecuatoriana en un contexto de recesión económica por el bajo precio del petróleo, la conmoción social que dejó el terremoto del 16 de abril del año 2016 y de transición política por la elección de un nuevo mandatario en el Ecuador.

CONTEXTO HISTÓRICO

Ecuador inició el siglo xxi en un momento donde se juntaron varios conflictos económicos e institucionales, como la destitución de tres presidentes: Abdalá Bucaram en 1998, Jamil Mahuad en 2000 y Lucio Gutiérrez en 2003. A esa situación, en el año 2000 Ecuador asumió el dólar como política monetaria debido a una devaluación incontrolable del sucre y, paralelamente, enfrentó una crisis social por la masiva migración hacia España, Italia y Estados Unidos.² En ese entonces, la educación también se encontraba en crisis. Al iniciar el siglo xxi la situación educativa ecuatoriana se caracterizaba por:

[...] baja en el nivel de calidad, la carencia de recursos económicos y financieros, la obsolescencia de la infraestructura educativa, las deficiencias en la formación de los docentes, las ineficientes metodologías que se seguían aplicando en el aula, la ingobernabilidad del Ministerio, la casi nula inversión en educación de parte de los gobiernos de turno [...] [Paladines, 2011, p. 118].

² Según el Instituto de Política Migratoria (MPI), la crisis en Ecuador ocasionó la salida al extranjero de más de medio millón de ecuatorianos entre 1998 y 2004. Ver referencia en: Jokisch, 2007.

Si el acceso fue uno de los grandes logros, en el texto *Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano* (Isch, 2011) se analizan las principales leyes y normas de la política educativa ecuatoriana, como son el Plan Decenal de Educación y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI, 2011),³ que debían orientar la política educativa nacional. Ambas han sido consideradas como guía y visión de largo plazo de la política educativa durante este periodo. A diferencia del primer trabajo, entre sus principales conclusiones se menciona que no se ha logrado visualizar un cambio significativo en la calidad de la educación. Las razones de esta “contradicción” se encuentran en que las acciones en materia educativa han generado nuevas formas de discriminación, especialmente por el impulso de la meritocracia en distintos ámbitos del sistema (ingreso, evaluación, pènsun, etcétera) y por incluir procedimientos que desconocen la diversidad de condiciones culturales y económicas.

Desde esa misma postura crítica, Rosemarie Terán, en *Educación, cambio institucional y equidad* (2015), advierte algunas problemáticas en el funcionamiento del sistema educativo nacional; por ejemplo, los casos de los programas del Bachillerato Internacional o las Escuelas del Milenio,⁴ que poseen dinámicas de exclusión como el ingreso de acuerdo con las calificaciones. Ese modelo, según la autora, estaría orientado a los requerimientos del desarrollo económico y ha despertado fuertes resistencias por parte del magisterio (Terán, 2015, pp. 2-3).

También, en el artículo *Ecuador: una revolución educativa sobrevalorada*, Rosa María Torres (2017) sostiene que la política educativa en el gobierno de Correa ha creado ciertos espejismos, como la infraestructura que pasó a entenderse como sinónimo de calidad. Uno de los problemas durante este periodo fue que no hubo mayor innovación en los centros escolares y sigue una línea convencional no solamente en lo arquitectónico, sino también en el modelo pedagógico. Señala que la evaluación y los estándares planteados por el Ministerio de Educación están lejos de cumplirse por la diversidad y la diferencia de la realidad ecuatoriana.

Otra investigación que merece ser citada es *Perspectivas de cambio en la educación básica y en el bachillerato* (Paladines, 2016), que presenta un análisis sobre la educación ecuatoriana tomando en cuenta la inversión, la reforma curricular, la política docente y la administración educativa. Uno de los datos importantes señalados consiste en la inversión de la educación pública, donde se advierte un descenso a partir del 2015, que se compara con una cifra similar al periodo de la crisis de inicios del siglo xxi. Si para el año 2000, menciona Paladines, se invirtió 12.9% del presupuesto general del Estado, en 2015 la cifra

³ Ver apartado “Filosofía educativa”.

⁴ Las Unidades Educativas del Milenio es un proyecto que funciona desde el 2012 y se proyecta la construcción de 900 establecimientos a un costo aproximado de 4 millones de dólares por unidad. Cuentan con laboratorios, biblioteca, canchas deportivas, pizarrones digitales y el sistema de Bachillerato Internacional. Su capacidad es de albergar entre mil y tres mil estudiantes en doble jornada.

depende de distintos actores y contextos que tensionan y se modifican entre sí. Para lograr aquello, Flores-Crespo (2008, p. 16) explica que el APPE:

[...] debe considerar esquemas [...] que incorporen la actuación, intereses y recursos de los distintos actores políticos y sociales, tales como el gobierno –en sus distintos niveles–, los grupos de presión, legisladores, organismos internacionales, especialistas, jefes de familia, las agencias de financiamiento internacional, organizaciones de la sociedad civil, los empresarios, la Iglesia y los medios de comunicación, entre otros.

Esta última definición permite comprender que el ciclo de política ha evolucionado conceptualmente de su fórmula clásica (diseño, implementación, resultados y evaluación) y ahora resulta conveniente un análisis centrado en los actores sociales y políticos y en los propósitos que la sociedad en su conjunto ha marcado como prioritarios. Esta forma de acercamiento trasciende el gobierno y sus actores en turno y observa la educación y la política desde la sociedad civil; mejor dicho, “concebir la política como una acción más amplia que el mero resultado de la voluntad gubernamental” (Flores-Crespo, 2008, p. 16).

Así, entendemos que la política educativa, desde el campo de la política pública, tiene el propósito de modificar y transformar problemas educativos (problemas públicos), pero se encuentra condicionada por entornos institucionales, actores y factores sociales que deben adaptarse y transformarse periódicamente. Con esta conceptualización se espera saber si el objetivo y las metas planteadas se cumplieron de manera efectiva o, por el contrario, se identificaron “malas prácticas” que pudieron generar condiciones no deseadas. Ante esto, Flores-Crespo (2008, p. 7) menciona que el Estado “no solo puede impulsar beneficios sociales sino también ocasionar daños y costos sociales severos”.

Este planteamiento teórico nos obliga a recoger información, en primer lugar, sobre aquellos principios y valores que orientaron y dieron sentido a las acciones en el campo educativo y analizar si se actuó o no en correspondencia con aquellos valores, objetivos y necesidades del país. Para ello se debe recurrir a un modelo de análisis que observe las políticas educativas desde sus objetivos, contenidos y, posteriormente, su cumplimiento. Un análisis categorizado que tome en cuenta, además, los actores y algunos aspectos problemáticos de la implementación.

Para ello existen varios métodos de análisis de política educativa. Por ejemplo, podemos mencionar la propuesta de Pablo Latapí (1987) para el estudio de la política educativa y un periodo presidencial. Su texto *Análisis de un sexenio en la educación 1970-19769* establece un modelo de análisis dividido en tres paradigmas: modernización pedagógica, reformismo social y radicalismo, donde se conjugan bases filosóficas y los aspectos sociopolíticos. Otro modelo más contemporáneo se encuentra en el texto *Handbook on education policy analysis and programming* (Unesco, 2013), que establece dimensiones y categorías de

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE) ha sido denominado como la “hoja de ruta” de la política educativa ecuatoriana. Se aprobó mediante consulta popular con el 66% de aprobación y el presidente Correa ratificó sus lineamientos en su primer año de mandato. Este plan fue realizado por miembros del Ministerio de Educación, la Unión Nacional de Educadores (UNE), la Confederación de Colegios de Educación Católica (Confedec), la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el desaparecido Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup), la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), representantes de Unicef y del Contrato Social por la Educación.

Así, el diseño de la política educativa coincidió con una importante concertación de diversos actores nacionales e internacionales. Esto permitió la elaboración de un proyecto educativo nacional cuya visión establecía metas de largo plazo que esperaban trascender un periodo de gobierno. Sin embargo, llegado el año 2015, los resultados de este plan dejaron algunas incertidumbres como: ¿se incrementó la matrícula en el bachillerato al 75%?, ¿se erradicó el analfabetismo?, ¿en qué mejoró la calidad de la educación? (Torres, 2016). La misma investigadora responde:

Ecuador a inicios del 2016 es un país con relativamente bajo promedio de escolaridad en el contexto regional (7,6 años) con serios déficits y problemas de lectura, con una pobre tradición pedagógica en el ámbito escolar, con una compleja realidad multiétnica y multicultural, con resultados de aprendizaje medios [...] [Torres, 2016].

A pesar del planteamiento de metas importantes y de un discurso encaminado en lograr “la mejor educación de América Latina” –como mencionaban Correa y sus ministros– pasamos ahora a contemplar cómo la política educativa se tradujo en acciones y procesos en los cuales las circunstancias históricas y los diversos actores sociales operaron de tal manera que se agudizaron y presentaron algunos conflictos.

2. Financiamiento

Ecuador es un país compuesto por 24 provincias y un área de 283,561 kilómetros cuadrados. La población para el año 2016, según el Instituto de Estadística y Censos (INEC), llegó a 16 millones 528 mil habitantes aproximadamente. Para el mes de marzo de 2016, 25.4% de la población se encontraba en nivel de pobreza, mientras que la pobreza extrema se ubicaba en 10%. En otros términos, casi 5 millones 850 mil habitantes en el Ecuador está considerada en una situación de pobreza; de ellos, 44% se ubica en zonas rurales y 19.5% en la zona urbana.

La presidencia de Rafael Correa (2007-2017) concentró su política educativa hacia objetivos enmarcados en lograr el acceso a la educación de los estratos sociales más bajos; su gobierno llevó la consigna de que la educación no solamente fuera la base para el crecimiento económico, sino también como un agente que

gasto corriente y solamente el 22.1% es inversión. Para el año 2017 se informó que la asignación anual programada para inversiones es de 453 millones, lo que quiere decir que unos 2,800 millones son destinados a gasto corriente (sueldos, contrataciones y servicios administrativos).

Aunque el incremento del presupuesto en educación ha sido señalado como uno de los elementos que mayor repercusión y reconocimiento ha tenido el gobierno de Correa, el desafío de la inversión educativa, como en cualquier país, consiste en mejorar la distribución de los recursos y más en una época donde el dinero es limitado.

Según las autoridades, la inversión educativa sirvió para la construcción y reparación de unidades educativas, el incremento de docentes y de sus salarios, para programas de capacitación, distribución gratuita de textos escolares, uniformes y la entrega de desayuno escolar. Ahora, el reto para el presidente sucesor, Lenin Moreno, consiste en mantener el promedio del gasto e inversión y no perjudicar a un sector que tiene beneficios sociales muy altos; pero el panorama es que la economía ecuatoriana sufre una contracción debido a la caída del precio del petróleo y por el terremoto sufrido el 16 de abril del 2016, cuyo costo económico fue de 3,300 millones de dólares según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades).

3. Cobertura y equidad

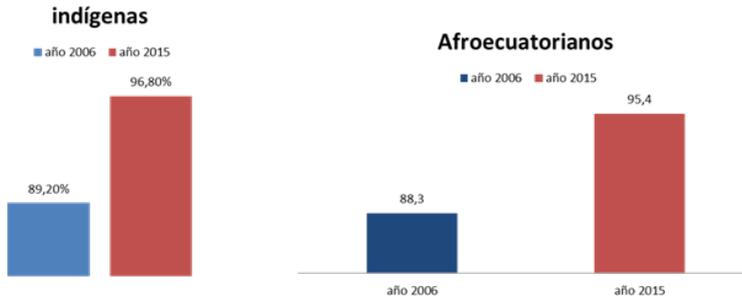
La cobertura educativa como política nacional quedó establecida en el Foro Mundial de Educación Dakar 2000 –firmado por 164 países–, donde acordaron estrategias para lograr una “educación para todos”. En el foro se definió a la cobertura educativa como una serie de compromisos con objetivos claros: ampliar el acceso a centros preescolares y a programas de desarrollo infantil, expandir la educación básica de forma gratuita y obligatoria, crear condiciones de acceso sin importar género, realidad social o económica y promover acciones para prevenir el abandono escolar (UNESCO, 2000).

En ese aspecto, la cobertura educativa debe ser entendida como un derecho obligatorio, gratuito e inclusivo y va más allá de los indicadores de matrícula o escolaridad. En caso de Ecuador, la asistencia y permanencia en un centro escolar ha sido una tarea que ha venido realizándose con cierta preocupación, y si indagamos en gobiernos anteriores, ya existieron enormes esfuerzos por cumplir con el objetivo del acceso educativo universal, especialmente en lo que corresponde en la asistencia y ampliación de la matrícula para la población de zonas rurales. Por ejemplo, entre los años 1950 y 1990 se construyeron varias escuelas y se impulsó la educación técnica. Entre 1970 y 1975 la matrícula primaria creció a una tasa del 4% y la secundaria al 12% (Arcos, 2008).

Así, llegado el 2006, el porcentaje de matrícula en Educación General Básica era de 93.02% y para el año 2015 llegó al 97.54% (Restrepo y Stefos, 2017), lo

Fig. 2. Tasa de matriculación según etnia.

Tasa de matriculación según etnia



Fuente: Ministerio de Educación, 2015.

Para ello, el apoyo y el acompañamiento personalizado de los departamentos de Consejería o Bienestar Estudiantil pueden resultar una estrategia para evitar el abandono y la deserción en el nivel medio-superior (actualmente existen 1 cada 300 estudiantes). Pero, sobre todo, implican medidas más profundas e imperativas para vencer la pobreza, principal causa de la deserción.

3.1. Educación de adultos

Otra de las acciones emprendidas en materia de acceso educativo tiene que ver con una política de alfabetización y educación de adultos. Para el año 2010, las personas mayores de diez años y que no sabían leer ni escribir llegaba a 8.5%. Actualmente, el analfabetismo, según cifras oficiales, llega a casi 5% (ver cuadro 1). Este avance trajo consigo importantes reconocimientos internacionales. Por ejemplo, en el año 2014 la UNESCO otorgó a las autoridades del Ministerio de Educación el premio Unesco-Rey Sejong, por haber beneficiado entre los años 2012 y 2013 a más de 325 mil personas jóvenes y adultos que no sabían leer ni escribir. El reconocimiento consiste en el diseño enfocado para distintos grupos sociales; por ejemplo, se realizaron programas específicos para personas con discapacidad, para privadas de libertad, para nacionalidades indígenas (14 reconocidas oficialmente) y para aquellas poblaciones ubicadas en la frontera. La inversión realizada solamente para los años 2012-2013 fue de más de 68 millones de dólares. Como resultado permitió que al término de cinco meses las personas inscritas estuvieran en capacidad de leer y comprender textos simples y cortos (Proyecto EBJA, 2011-2013). Según la UNESCO, para declarar a un país libre de analfabetismo, el índice debe estar por debajo del 4%. La misma organización reconoce avances significativos y Ecuador se encuentra cercano al promedio de la región.

4. Calidad educativa

La calidad educativa es un concepto que abarca distintas acepciones y dimensiones, y en el Ecuador ha sido definido tomando en cuenta indicadores sobre rendimientos estudiantiles, desempeño docente y la gestión de los centros escolares. Estos “estándares de calidad”, como ha sido denominado por el Ministerio de Educación, tienen el objetivo de medir el desempeño de los principales actores del sistema educativo (estudiantes, docentes, establecimientos y autoridades) para obtener resultados que orienten, monitoreen y mejoren su labor. En otros términos, durante la presidencia de Correa se agudizó una estrecha correspondencia entre calidad educativa y resultados de evaluación.

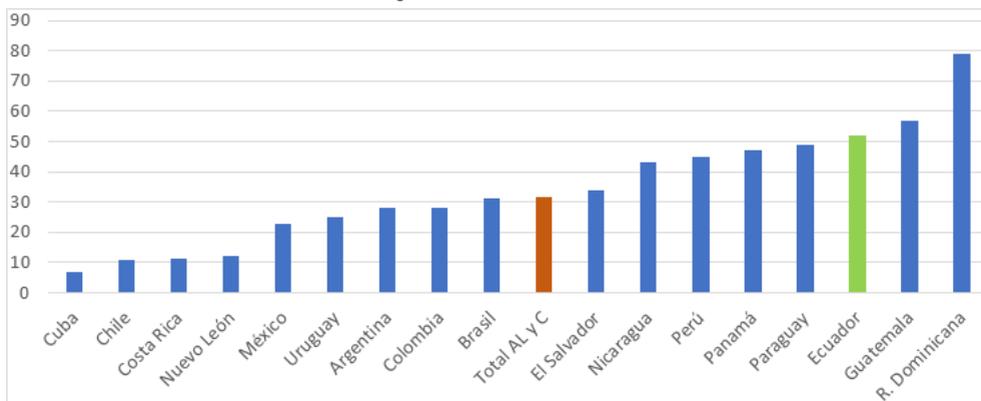
Estos criterios de calidad, o los “estándares”, se encuentran también en otros países de la región, donde se desarrollan procesos de evaluación que se aplican obligatoriamente tanto a estudiantes como a docentes, que deben demostrar su conocimiento sobre un área curricular y, en el caso de los docentes, demostrar su práctica dentro del aula. Por ejemplo, en México, la evaluación ha generado varias críticas y reclamos generalizados, principalmente por el modelo estandarizado de las evaluaciones, la diversidad de contextos y la desigualdad escolar, convirtiéndose así en reformas que no toman en cuenta a los principales sujetos, los maestros (Ruiz, 2015).

En Ecuador, durante el periodo presidencial de Correa, los estudiantes han realizado distintas pruebas. Entre ellas, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) 2008 y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013. Estas evaluaciones que desarrolla la UNESCO y el Laboratory for Assessment of the Quality in Education (LLECE) están basadas en tres áreas: matemáticas, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias naturales. En el año 2008 fueron evaluados los estudiantes de tercero y sexto grado de primaria y según el documento informativo, el Ecuador, en la prueba SERCE, en promedio obtuvo una calificación baja en matemáticas y lectura (en tercer grado) y baja en matemáticas, lenguaje y ciencias en sexto grado de primaria (UNESCO y LLECE, 2008).

En términos de comparación internacional, Ecuador se ubicaba entre los países con peores resultados de América Latina y se encontraba muy alejado del promedio de la región (ver fig. 3).

Unos años después, en el 2013, se realizó la prueba TERCE a los estudiantes de cuarto y séptimo de Educación General Básica en las mismas áreas de conocimiento. El desempeño en esa evaluación arrojó mejores resultados. En promedio general, el país alcanzó una mejora en el rendimiento con respecto al 2008. Específicamente, existió un aumento del puntaje en promedio de 56 puntos, en matemáticas subieron 51 puntos y en lenguaje 52, lo que ubicó al país en la media de los demás países de la región (TERCE, 2015).

Fig. 3. Resultados SERCE 2008.



Fuente: Elaboración propia, con datos de UNESCO y LLECE, 2008.

El dato que quizá debe tener mayor atención es el de la lectura, donde el promedio del país es significativamente menor al promedio regional, lo que obliga a una estrategia nacional para mejorarla, ya que existen problemas relacionados con el aprendizaje si no existe una correcta comprensión y nivel de lectura y escritura (Torres et al., 2002). El Ecuador, a pesar de las iniciativas de algunos gestores, todavía no posee ni ejecuta un plan nacional de lectura y existe la expectativa de cumplirse en el periodo del presidente Moreno.

5. Políticas docentes orientadas a la calidad educativa

La política de revalorización de la profesión docente (Plan Decenal de Educación 2006-2015, objetivo 7) se constituyó en uno de los nudos críticos no solamente por el impacto, sino también por la tensión generada especialmente con el gremio de maestros UNE. Con la publicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), los docentes enfrentaron ciertos cambios sustantivos relacionados a su capacitación, salario, categorización, jubilaciones, tiempo y funciones en el trabajo.

En el Ecuador, el número de docentes que se desempeñan en el sector público para el año 2017 llegó aproximadamente a 160 mil, lo que significó un incremento de 30 mil docentes con respecto al año 2013 (Agencia de Noticias Andes, 2013). El aumento se debe a medidas como el alza salarial, estimulación a la jubilación y la apertura de plazas. Se convocaron a programas que incentivaron el involucramiento de otros profesionales. Por ejemplo, "Quiero ser maestro", que consiste en un concurso de méritos y oposición para ocupar vacantes de docencia en todos los grados de Educación General Básica. En una de sus intervenciones, el ministro Augusto Espinoza informó que el 85% de la planta docente tiene nombramiento.

En la actualidad, un docente en el Ecuador gana, si es del primer escalafón magisterial, 817 dólares de sueldo, y puede incrementar su salario hasta 1,142

dólares dependiendo de su categoría comprendida por los años de servicio, formación y capacitación.

Paralelo al incremento de salarios, los docentes empezaron a cumplir jornadas de trabajo completo (de 6 a 8 horas), lo que al principio generó malestar y rechazo en aquellos que podían dedicarse a otras actividades. Sin embargo, a partir del 2015 se dispuso una reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que permitió que la jornada docente se divida en 6 horas para actividades pedagógicas (es decir, dentro de la institución) y 2 horas que pueden ser cumplidos fuera del espacio educativo. Esto ha ocasionado, por su parte, comentarios de excesiva carga laboral e incremento del trabajo administrativo.¹³

En cuanto a la formación y desarrollo profesional del magisterio, el Ministerio de Educación otorgó 2,322 becas a maestros de Educación General Básica para que realizaran estudios de maestría en universidades internacionales; de ellos, para el año 2016, 1,800 retornaron al país. Un porcentaje de esas becas fueron para los docentes del área de inglés, quienes perfeccionaron el idioma en países anglosajones.

Sobre la carrera docente, el gobierno creó la Universidad Nacional de Educación (Unae) con las carreras de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, Educación Inicial, Educación Especial, Educación Básica, Educación en Artes y Educación en Ciencias Experimentales. Los aspirantes de ingreso a la Unae deben superar 900 puntos (sobre 1,000) en el examen Ser Bachiller, lo que significa que es una carrera de difícil ingreso. Todos los estudiantes admitidos reciben una beca de manutención y el campus principal se encuentra en un área rural cercana a la ciudad de Cuenca. El proyecto de esta universidad consiste en albergar a 6,000 estudiantes por año, renovar la planta docente pública y asegurarse de tener a “los mejores” como maestros.

En el año 2009 se realizó la primera evaluación docente en el Ecuador, la misma que al principio trajo rechazo y confrontación con el sindicato de maestros UNE. Ese conflicto produjo la suspensión de algunos docentes y la intimidación verbal por parte de las autoridades de gobierno. Finalmente, los maestros se vieron obligados a ceder a las presiones y a las amenazas de destitución. En el año 2016, el Ministerio de Educación informó que se evaluaron a unos 53 mil docentes, y de ellos 65.3% de los maestros obtuvo un puntaje de “aceptable” para continuar en su desempeño como docentes (entre 600 y 700 puntos sobre 1,000) y solamente 5.5% no aprobó el examen (El Comercio, 2016). Para el año 2017, el proceso de evaluación exige a los maestros pasar por las siguientes etapas:

1. Autoevaluación.
2. Heteroevaluación (realizada por los rectores y directores de los docentes).
3. Coevaluación (realizado por docentes colegas).
4. Valoración de prácticas en el aula.

¹³ Informante 2. Entrevista realizada en Quito el 13 de febrero de 2017.

de Maestros, que según datos oficiales agrupa unos 60 mil docentes afiliados (37% de la planta total) y se reconoce como una organización afín al partido de Correa: Alianza País.

En el año 2006, la UNE demostró respaldo a la candidatura del presidente Correa, pero quebraron relaciones muy pronto, especialmente por la evaluación al magisterio y el incremento de las horas de trabajo. El rompimiento definitivo se dio en el año 2010, luego de que la dirigencia de la UNE de ese entonces estuvo implicada con la revuelta policial del 30 de septiembre.¹⁵

En la actualidad, puede decirse que la UNE es un movimiento sindical debilitado; el discurso del gobierno apeló a una historia convertida en propaganda en la cual los maestros paralizaban las actividades educativas y agitaban a los estudiantes a salir a las calles; “dirigencia corrupta, mediocre, mafiosa” los llamó el presidente Correa en una de sus intervenciones. A este rompimiento se le sumó el debilitamiento económico por la suspensión de las asignaciones voluntarias de los afiliados al gremio. Para el año 2016, la UNE enfrentó una de sus peores situaciones, ya que recibieron la notificación de disolución y entrega de bienes.

CRÍTICAS Y PENDIENTES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE CORREA

Durante diez años, la política educativa de Rafael Correa logró importantes cambios. Algunos indicadores ofrecen una panorámica positiva en cuanto a la expansión de cobertura y calidad del sistema. Eso principalmente por una voluntad política, un proyecto a largo plazo (el Plan Decenal de Educación) y una creciente asignación de recursos al sector.

En este sentido, se incrementaron las tasas de matrícula en primaria y secundaria, se revalorizó la profesión docente con el aumento de salarios y se construyeron nuevas instituciones que, según el gobierno, respondían a las demandas nacionales y a los “estándares de calidad” internacional.

Lo cierto es que Ecuador demandaba un cambio en su sistema educativo que se caracterizaba por serios problemas de calidad, inequidad y el cumplimiento parcial de la gratuidad en el servicio. Para ello, la presidencia de Correa tuvo que vencer a un poderoso gremio, la UNE, que a pesar de su reconocida lucha histórica por el mejoramiento de la educación, en el discurso de gobierno y en sus instrumentos de propaganda, pasaron a ser recordados por la politización, los bajos resultados y la paralización del sistema.

Con estos hechos, comprendemos que el campo educativo depende no solamente de acciones políticamente necesarias, sino también del enfrentamiento y conflicto con estructuras y grupos que han permanecido en el tiempo. Eso último

¹⁵ En el 2010, la dirigente Mery Zamora fue acusada por haber “agitado” a los estudiantes de la secundaria Rodrigo Abad a salir a protestar y apoyar la manifestación policial que se revelaba por la aprobación de la Ley de Servicio Público.

tos teóricos con las dificultades de la realización concreta, por lo que se debe tener una apreciación matizada que evite el maniqueísmo de rechazar o adular una administración. Así, entendemos que el sistema escolar no se resuelve con la expansión escolar, sino también con medidas encaminadas a disminuir la desigualdad social que limita y restringe la ampliación de las oportunidades educativas y de bienestar.

REFERENCIAS

- AMADOR, J.C. (2008). *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- ARCOS, C. (2008). *Política pública y reforma educativa en el Ecuador*. Ecuador: Flacso.
- FLORES-CRESPO, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: Universidad Iberoamericana.
- FLORES-CRESPO, P. (2011, julio-septiembre). Análisis de política educativa: un nuevo impulso. *Revista de Investigación Educativa*, 16(50). México.
- LATAPI, P. (1987). *Análisis de un sexenio de educación en México*. México: Nueva Imagen.
- LATAPI, P. (1979). *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imagen.
- LATAPI, P. (2009). El derecho a la educación, su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), México.
- LUNA, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. España: UNED.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1998). *Calidad de la educación: políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. México: Universidad Iberoamericana.
- PALADINES, C. (2011). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Ecuador: Instituto Metropolitano de Patrimonio.
- PALADINES, C. (2016). Perspectivas de cambio en la educación básica y en el bachillerato. Ecuador 2007-2013. *Revista Praxis*, 19(3). Argentina: Universidad Nacional de la Pampa.

MEDIOS DIGITALES

- AGENCIA DE NOTICIAS ANDES. (2015, octubre 5). *Presidente de Ecuador: la educación siempre será una inversión y no un gasto excesivo*. Recuperado de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/presidente-ecuador-educacion-siempre-sera-inversion-no-gasto-excesivo.html>
- CONTRATO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN. (2013). *Indicadores educativos en la última década 2001-2010*. Recuperado de <http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/indicadores/indicadoreseducacion2013.pdf>
- EDUCACIÓN FUTURA. (2015). *Necesario replantear reforma educativa: Mercedes Ruiz*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/necesario-replantear-reforma-educativa-mercedes-ruiz/>
- EDUCACIÓN FUTURA. (2017). *Hay responsabilidad de la escuela en abandono de estudios: Tuirán*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/hay-responsabilidad-de-la-escuela-en-el-abandono-de-estudios-tuiran/>
- EL COMERCIO. (2016). *De 53 625 maestros evaluados, 5,5% no aprobó el examen*. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/actualidad/maestros-evaluacion-ministeriodeeducacion.html>
- DE LA TORRE, C. (2010). *Rafael Correa un populista del siglo XXI*. Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/delatorre.pdf>
- JOKISCH, B. (2007). *Ecuador: diversidad en migración*. Recuperado de <http://www.migrationpolicy.org/article/ecuador-diversidad-en-migracion>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2014). *Años de escolaridad*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_Escolaridad.pdf

Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente

Evaluation for permanence: a vision from the teaching experience

VILLALPANDO SIFUENTES Celia Gabriela
HERNÁNDEZ PÉREZ Claudio

RECEPCIÓN: JUNIO 15 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: AGOSTO 16 DE 2017

Resumen

La evaluación para la permanencia es un ejercicio obligatorio para docentes en servicio que actualmente atrae la atención de los actores educativos. Por ser un proceso de naturaleza subjetiva y de significación para los involucrados requiere ser abordado en una investigación de corte cualitativo, a fin de conocer las implicaciones de poner en marcha la reforma educativa a través de dicho proceso valorativo en un escenario como el actual. Ante esto, resultó imperante revisar el contenido del *Diario Oficial de la Federación*, por ser uno de los documentos que da vida jurídica a la evaluación mencionada. Adicionalmente se analizaron referentes teóricos de especialistas sobre evaluación, así como algunos autores, para brindar sustento a la estrategia metodológica. La investigación se posicionó en el paradigma interpretativo, específicamente mediante el estudio de caso de docentes estudiantes de una institución de posgrado en Ciudad Juárez, quienes han sido sometidos al proceso valorativo tendiente a definir su permanencia en el servicio de educación básica. Dentro de los hallazgos se rescata la incertidumbre experimentada y vivenciada por dichos docentes con respecto a sus condiciones laborales.

Palabras clave: EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA, EDUCACIÓN BÁSICA, EXPERIENCIA DOCENTE.

Celia Gabriela Villalpando Sifuentes. Profesora-investigadora de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es miembro del Cuerpo Académico 54: Estudios de Educación y Ciencias Sociales, en donde cultiva la línea de investigación en trabajo docente y sujetos de la educación. Cuenta con estudios de licenciatura, maestría y doctorado en el área educativa, posdoctorado de especialización en Administración Pública de Presupuesto y Gestión de Planteles. Es asesora académica en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado Unidad Ciudad Juárez. Correo electrónico: melovs15@yahoo.com.mx.

Claudio Hernández Pérez. Maestro frente a grupo de la escuela primaria federalizada Jaime Nunó de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río de Tenería, Tenancingo, Estado de México, y maestro en Desarrollo Educativo por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado Unidad Ciudad Juárez. Correo electrónico: yayo962@hotmail.com.

La evaluación para la permanencia en el servicio se concibe como un ejercicio sancionador, clasificador y punitivo, porque a partir de aspectos generales –informe de responsabilidades por parte del director, proyecto de enseñanza y examen de conocimientos (INEE, 2017)– determina las competencias profesionales para la docencia. Representa un ejercicio descontextualizado de la realidad donde se desarrolla el quehacer docente, que ofrece escasos elementos para retroalimentar y mejorar el trabajo de los maestros. Casanova (2004, p. 9) indica que “si la evaluación no sirve para mejorar, se justifica difícilmente su permanencia”. Por ello es necesario dar cuenta de lo que ocurre con la evaluación más allá del discurso de las autoridades educativas y del órgano evaluador –el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)– y centrarnos en la experiencia de los docentes de educación básica partícipes de este proceso.

Castillo (2002, p. 2.) señala: “La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos”. No obstante, pareciera que la evaluación docente es el único elemento que se toma en cuenta para medir la calidad del sistema educativo, dejando de lado otros factores igualmente importantes: nivel socioeconómico de los estudiantes, características culturales del contexto, infraestructura del centro escolar, entre otros.

En teoría, la evaluación propuesta por el INEE y las disposiciones asentadas en la Ley General del Servicio Profesional Docente ponderan el fortalecimiento del trabajo docente, dado que ayudan a los profesores a identificar los aspectos que deben mejorar en su quehacer cotidiano a través de los procesos de evaluación “voluntaria”. Mucho menos la valoración del desempeño docente significa el pase automático hacia la calidad en los aprendizajes de los estudiantes.

En el contexto analizado para este trabajo se encuentra que la evaluación para la permanencia en el servicio está lejos de convertirse en un elemento que oriente el rumbo del sistema educativo por dos razones: primero porque se ocupa de una sola variable de la calidad educativa y segundo porque se trata de una decisión política que ha logrado escaso consenso y legitimidad entre los actores involucrados directamente (los maestros de grupo), en parte por su escasa congruencia entre lo que señala el discurso y lo que ocurre en la práctica. Gairín (citado por Cano, 1998, p. 211) señala que “la evaluación, entendida como proceso de mejora, informa de los progresos que se obtienen, de los problemas y de las disfunciones que se presentan con el fin de poder introducir los cambios pertinentes”; sin embargo, la política evaluativa actual está muy lejos de acercarse a dicho propósito y la utiliza primordialmente como mecanismo para tomar decisiones sobre la permanencia de los maestros en el servicio educativo.

Para hablar de congruencia entre la evaluación y sus repercusiones para fortalecer el trabajo docente, debieran observarse acciones concretas que hagan efectivos los principios asentados en los documentos curriculares que la misma Secretaría de Educación Pública (2012, p. 31) establece:

Para ello suscribió un acuerdo conocido como Pacto por México, junto con los dirigentes de los tres partidos políticos con mayoría en el Congreso de la Unión.

En materia educativa, el pacto propuso atender tres principios generales: 1) acrecentar la matrícula y la calidad de la educación media superior y superior; 2) recuperar la rectoría del estado en el Sistema Educativo Nacional; y, 3) aumentar la calidad de la educación básica (Pacto por México, 2012). A partir de 2013 derivó una reforma constitucional al artículo tercero en materia educativa que dio origen a dos nuevas leyes: la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la General del Servicio Profesional Docente. Ambas se centraron casi de manera exclusiva en los mecanismos y criterios para llevar a cabo la evaluación docente.

EVALUACIÓN, ¿PROCESO DE MEJORA O INSTRUMENTO DE SANCIÓN?

La Ley General del Servicio Profesional Docente “establece los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (DOF, 2013, p. 1) y expone, entre otras puntos, que su propósito es “regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior” (DOF, 2013, p. 1), por lo que recupera los acuerdos suscritos en el Pacto por México.

Para llevar a la práctica la mencionada reforma, se pusieron en marcha las primeras evaluaciones para los maestros en el ámbito de la permanencia, misma que se define como “la continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales” (DOF, 2013, p. 3). Este proceso de carácter obligatorio y su aplicación se establece con periodicidad de por lo menos cuatro años para quien resulte aprobado. En casos contrarios, el artículo 53 de esta ley señala que:

Cuando en la evaluación [...] se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente [DOF, 2013, p. 21].

De acuerdo con la misma normatividad, los docentes con resultado insuficiente tendrán la oportunidad de volver a realizar el proceso de evaluación en dos ocasiones más, en un lapso máximo de un año entre cada aplicación, para lo cual se ofrecen apoyos consistentes en un programa de regularización. “En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado” (DOF, 2013, p. 21).

Para que la evaluación se convierta en un instrumento que abone al mejoramiento de la práctica docente debe centrarse en el proceso y no en sus resultados.

maestro, y esto a su vez influye en la construcción de la identidad de la profesión. Carnicero, Silva y Mentado (2004, p. 44) explican:

El hacer del maestro, genera, por una parte, un entrabe que produce crisis permanente entre el estado, el mercado y la sociedad. Por otra, desestabiliza su lugar social, altera su valoración en la cultura e impide un posicionamiento claro de su ejercicio profesional, generando con ello confusiones en el rol, desconocimiento jurídico y económico, desdibujamiento académico y falta de claridad en la construcción social de la profesión. En suma, desvalorización social.

En la actualidad, se identifica un precario reconocimiento social y económico a la actividad docente y se reconoce el desprestigio al que se ve sometida su profesión, debido en gran parte al manejo de la información en los diferentes medios de comunicación en el país, realidad que refleja una perspectiva reduccionista que minimiza los factores sociales, políticos, económicos, institucionales, pedagógicos y de contexto que determinan su actividad profesional.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La presente investigación se lleva a cabo bajo el paradigma interpretativo, debido a la naturaleza subjetiva del objeto de estudio que corresponde a la experiencia de profesores de educación básica que participaron en el proceso de evaluación para la permanencia en el servicio. El requisito esencial es considerar la realidad como múltiple, lo que significa recuperar la voz de docentes y tutores para contrastar sus opiniones y valoraciones con los documentos oficiales. De esta manera se analizan diferentes aristas que forman parte del problema estudiado.

Sandín (2003, p. 57) establece: “El interés principal del paradigma interpretativo está dirigido a revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social en general”; por ello se privilegia la mirada comprensiva y la interpretación al analizar la experiencia de los docentes frente al proceso de evaluación.

En congruencia con el paradigma interpretativo, la investigación es de corte cualitativo. En ella, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996, p. 32), “los investigadores [...] estudian la realidad en su contexto natural [...] intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32). En este sentido, se rescatan los testimonios de los docentes de educación básica que fueron evaluados y de los tutores que dieron acompañamiento a los profesores de nuevo ingreso.

Según Álvarez-Gayou (2005, p. 41), “la investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales”. El método específico para desarrollar el trabajo lo constituye el estudio de caso múltiple, que se define como particularista, descriptivo,

La desinformación y la descontextualización son características comunes que rodean al proceso evaluativo. En teoría, las personas pudieran tener un panorama claro de las demandas y características del proceso, pero en la práctica están asentadas en documentos curriculares y normativos cuya interpretación única es la que realiza el organismo evaluador –en este caso el INEE– y la manera en que fluye la información es accidentada, recayendo únicamente la responsabilidad de la desinformación en el maestro seleccionado para la evaluación.

A lo largo del proceso, tanto el INEE como la SEP realizaron cambios arbitrarios en las fechas para presentar cada una de las etapas de la evaluación para la permanencia en el servicio, razón por la cual algunos docentes recibieron la notificación de que aparecían en el listado de seleccionados faltando unos días para que venciera el plazo de registro. Esta situación ocasionó que los participantes dispusieran de poco tiempo de preparación.

[Docente 10:] Yo siempre he ido a los diplomados, exámenes, y jamás había vivido tanto estrés como en esta ocasión antes del examen”.

Con relación a las experiencias y sentir de los docentes al ser evaluados destacan las sensaciones que alimentan el sentimiento de frustración, estrés, miedo, incertidumbre y desconfianza, pues los participantes refieren la práctica del engaño y las amenazas por parte de las autoridades. Un claro ejemplo lo constituye la presencia de la fuerza pública en las sedes de aplicación del examen, lo que constituye un ejercicio de violencia simbólica.

[Docente 1:] Ha sido todo de incertidumbre, a nosotros desde que se nos informó, fue una impresión, nos dijimos ¿qué viene?, ¿qué me espera?, no sé, ¿de qué se va a tratar?... Fue mucha preocupación y estrés, porque es algo nuevo para todo el magisterio.

En la experiencia de los docentes, quedan anulados los planteamientos teóricos que mencionan la importancia de la evaluación para avanzar de manera positiva en la educación (Casanova, 2004). Los maestros dejan de dedicarse plenamente a las actividades de enseñanza en sus grupos y prestan su atención, energía, preocupación y tiempo a prepararse para enfrentar cada una de las etapas de la evaluación. Los alumnos y las actividades en el grupo –que en teoría debieran ser el centro de la evaluación– ocupan un lugar periférico y llegan a ser un obstáculo para enfrentar el proceso de evaluación que le permita al maestro conservar su empleo.

Probablemente el examen –que es el factor con mayor peso en el proceso de evaluación– sea un instrumento técnico impecable, pero deja de lado otros factores personales e institucionales que enfrentan los maestros. Por un lado, a partir de este mecanismo de valoración de su desempeño, la carga de trabajo

Deben ocupar sus fines de semana y el tiempo libre para organizar las evidencias que habrán de subir a la plataforma sin recibir apoyos para realizar esta tarea.

La actividad educativa es concebida como un proceso humanístico en el que participan personas con sentimientos, preocupaciones, dificultades, anhelos y sueños. En el aula igualmente se busca promover el desarrollo armónico de los alumnos en cuanto a sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Los docentes restan tiempo y calidad a las dinámicas áulicas e institucionales, porque sus preocupaciones e intereses se encuentran en elaborar proyectos, preparar y subir evidencias o en estudiar los contenidos para pasar el examen.

Se estima que el acto de evaluar es una actividad prioritaria en cualquier proceso educativo, pues su finalidad está encaminada al mejoramiento continuo. En el caso de la evaluación para la permanencia en el servicio pareciera que está generando un efecto contrario, pues los resultados obtenidos, lejos de atender de manera pertinente el mejoramiento de la educación dentro de los espacios áulicos, determinan la condición laboral de los docentes.

[Tutor 5:] Yo percibo como que es un canje, al momento de que se acepta este proceso de evaluación, a los que tenemos plaza base, se cambia por un contrato de cuatro años de permanencia laboral.

Los docentes consideran que las autoridades educativas realizan –prioritariamente– un manejo mediático de los resultados de las evaluaciones con el propósito de lograr la legitimidad de la reforma educativa. Al respecto, Stenhouse (citado por Santos, 1999, p. 25) señala:

No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla sino al servicio de quien se pone. La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas.

Otro factor que evidencian los docentes es su decepción hacia su organización sindical, pues comentan que en un principio escuchaban de parte de sus representantes que su plaza no estaría en juego; no obstante, la Ley General del Servicio Profesional Docente señala otra cosa. Los maestros no se oponen a ser partícipes activos en los procesos evaluativos, pues señalan que ya lo han hecho en diferentes tiempos y espacios. En esta ocasión consideran que es un proceso injusto, porque trae consigo la inestabilidad laboral, en donde viven con la incertidumbre de permanecer o no dentro del sistema educativo nacional.

los programas de capacitación, diseño y distribución de materiales de apoyo, formación y actualización de maestros y cambios curriculares que tienen mayor incidencia en el trabajo de los profesores y en los resultados de aprendizaje con sus alumnos.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-GAYOU. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.
- CANO, G.E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- CARNICERO DUQUE, P., SILVA GARCÍA, P. y MENTADO LABAO, T. (2004). *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional Relfido (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)*. Barcelona, España: Grupo de Investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica)/Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- CASANOVA, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, España: La Muralla.
- CASTILLO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CHEHAYBAR Y KURI, E. (2006, 3er.-4to. trimestre). La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI(3-4). México: Centro de Estudios AC.
- DOF. (2013, septiembre 11). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. México.
- EL SAHILI, G. (2011). *Docencia: riesgos y desafíos*. México: Trillas.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós Mexicana.
- INEE (2017). *Evaluación del desempeño docente 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/preguntas-spd-2017>
- PACTO POR MÉXICO (2012). Recuperado de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>
- RODRÍGUEZ, G.G., Gil, F.J. y García, J.E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- SANDÍN, E.M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- SANTOS, G. (1999). *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- SEP. (2012). *Transformación de la práctica docente. Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2012*. México: Secretaría de Educación Pública.

Síndrome de burnout en docentes

Burnout syndrome in professors

RODRÍGUEZ RAMÍREZ José Andrés
GUEVARA ARAIZA Albertico
VIRAMONTES ANAYA Efrén

RECEPCIÓN: JULIO 16 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: SEPTIEMBRE 2 DE 2017

Resumen

Es una investigación que trata el fenómeno del estrés laboral y su manifestación más aguda: el síndrome de burnout. El estudio se desarrolló en docentes de una escuela secundaria mexicana. Se efectuó una indagación a profundidad a través del paradigma fenomenológico o interpretativo; el enfoque es cualitativo, realizado mediante un método de estudio de caso único; las técnicas empleadas fueron historia de vida, observación no participativa y la entrevista, y como instrumentos: el cuestionario y el diario de campo. Los principales resultados presentan un análisis de la problemática de este síndrome a través de cuatro categorías principales: el estrés laboral, el docente, el alumno y el ámbito institucional. En la primera se explica la esencia de cómo se percibe el síndrome; en los tres restantes se expone la percepción

José Andrés Rodríguez Ramírez. Profesor de la Escuela Secundaria Técnica No. 52 de Ciudad Delicias, Chihuahua, México. Es licenciado en Administración de Empresas por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Educación Campo Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional. La producción académica principal la ha realizado en el tema del estrés laboral en docentes. Correo electrónico: andresraam19@gmail.com.

Albertico Guevara Araiza. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Delicias, México. Tiene estudios como licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, licenciado en Enseñanza de las Matemáticas por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y doctor en Educación por la Universidad de Durango Campus Chihuahua. Es miembro fundador de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Su principal producción académica la ha realizado en los temas de evaluación de los aprendizajes y formación docente. Correo electrónico: aguevara@upnech.edu.mx.

Efrén Viramontes Anaya. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México. Es licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, licenciado en Educación Media en la especialidad de Matemáticas, maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. La producción académica principal la ha realizado en el tema de formación docente y enseñanza-aprendizaje de la lengua. Correo electrónico: efrén8000@hotmail.com.



y vivencia del problema por el docente y sus actividades; el alumno y lo que le implica convivir con un maestro con este problema y, por último, la institución, en el sentido de cómo enfrenta lo que se vive al interior de la misma como consecuencia de la existencia de un docente con estas características.

Palabras clave: AMBIENTE ESCOLAR, AMBIENTE LABORAL, BURNOUT, ESTRÉS LABORAL.

Abstract

It is an investigation that deals with the phenomenon of occupational stress and its most acute manifestation: Burnout Syndrome. The study was developed in Mexican high school professors. An investigation in Depth inquiry, was made through the phenomenological or interpretive paradigm, the qualitative approach, performed with a single case study method; the techniques used were life history, non-participant observation and interview, and as instruments: the questionnaire and field diary. The main results show an analysis of the problems of this syndrome through four main categories: work-related stress, the professor, the student and the institution. The first explains the essence of how the syndrome is perceived, the remaining three, outline the perception and experience of the problem of the professors and their activities; the student and what implies to share time to professors with this problem and, finally, the institution, in the sense of how it faces what lives inside of it as a result of having the existence of a teacher with these characteristics.

Keywords: BURNOUT, SCHOOL ENVIRONMENT, WORK ENVIRONMENT, WORK STRESS.

1. INTRODUCCIÓN

Debido a los efectos negativos que trae para el individuo que lo presenta, el tema del estrés en la actualidad es un asunto que adquiere mayor importancia. Por los cambios que causa en él, identificar a un individuo que padece estrés es muy sencillo: la carencia de armonía tendrá una influencia dañina en su contexto social, familiar, personal y laboral. Principalmente se ha investigado por los efectos que provoca, como trastornos emocionales y alteraciones en el comportamiento.

Una característica de las sociedades contemporáneas es el estrés laboral debido a las exigencias del entorno profesional. Esta situación puede causar saturación física o mental del trabajador. Bajo esta condición se generan diversas consecuencias que no solo perjudican la salud, sino también la relación con su entorno más próximo. El estrés laboral surge cuando las demandas del entorno sobrepasan la capacidad de la persona para enfrentarlas. Este trastorno se presenta



de diversas formas. Los síntomas más frecuentes van desde la irritabilidad a la depresión, y por lo general están acompañados de agotamiento físico.

Actualmente se ha manifestado un número considerable de docentes que muestran molestia hacia la institución en la que laboran por motivos diversos, entre los que se destacan las condiciones laborales y la presión a la que están expuestos diariamente. Esta condición trae como resultado la aparición de estrés, crisis psicológicas y falta de motivación, problema que incide directamente en la calidad educativa, pues provoca menor interés por los alumnos, ausentismo y actitudes negativas con respecto a sus compañeros de trabajo. Todo esto obstaculiza el buen funcionamiento de una institución escolar.

1.1. EL ESTRÉS LABORAL

Según la Organización Mundial de la Salud, el estrés laboral será la nueva epidemia del siglo XXI. En México se registran aproximadamente 19,000 infartos al año, causados por estrés laboral. Este padecimiento representa pérdidas entre un 0.5% y un 3.5% del producto interno bruto (PIB) de los países, de acuerdo con cifras reveladas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Una encuesta hecha por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) dio a conocer que México ocupa el primer lugar con más porcentaje de estrés relacionado al trabajo a nivel mundial. Esta situación ocasiona pérdidas que van desde 5,000 a 40,000 millones de dólares al año (OMS, 2009).

El estrés se ha convertido en una enfermedad que se presenta cada vez con mayor frecuencia. En los últimos años, las instituciones educativas se han visto afectadas por numerosos casos de estrés laboral en los docentes, debido a los cambios políticos y sociales de la actualidad, lo que deja secuelas, como problemas físicos, sociales y psicológicos. La presencia del estrés laboral en las escuelas es originada por los cambios en la sociedad y la política de la actualidad.

La educación de cada país es el reflejo de su comunidad y por ello queda expuesta a los problemas que surgen de esta. La base para crear cambios en una sociedad es la educación. En México, las instituciones educativas presentan efectos que influyen en el desarrollo de los individuos que se desenvuelven correctamente en la comunidad.

Existen factores que afectan negativamente el comportamiento, lo que genera insatisfacción, falta de compromiso, fatiga física, baja autoestima, compromiso nulo y deseos de abandonar el trabajo; estos problemas hacen al docente distanciarse más y más de sus alumnos.

Algunos autores clásicos, como Seyle (1978), han definido al estrés laboral como el estado que se manifiesta por un síndrome particular, consistente en cambios específicos incluidos dentro del sistema biológico. Se le llama estresor a todo agente negativo que cause un desequilibrio en el organismo. Desde el punto de vista de Lazarus y Folkman (1984), el estrés es un conjunto de relaciones entre

elaboran el test *Maslach burnout inventory* (1996), compuesto de tres dimensiones: 1) realización personal en el trabajo, que aparece como una inclinación a evaluarse negativamente en relación con su persona y su labor; 2) agotamiento emocional, dimensión que hace referencia a un agotamiento de energía y de recursos personales emocionales como consecuencia al contacto diario con alumnos; y, 3) la dimensión *despersonalización*, que hace referencia a todas las actitudes y sentimientos negativos hacia otros, como el maltrato o el trato inhumano.

El síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral; es una experiencia compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con que se relaciona por su labor. Esta enfermedad se ha detectado como riesgo para las profesiones relacionadas al trabajo con individuos, como lo es la educación, salud y recursos humanos. Se reconoce el magisterio como una labor propensa a desarrollar este fenómeno, ya que implica realizar diversas actividades dentro y fuera del aula, que van desde relacionarse con compañeros y alumnos, hasta elaborar planeaciones curriculares, evaluaciones y participar en actividades de organización.

Si se combinan los factores mencionados anteriormente y se le suman las malas condiciones laborales, sobrecarga de alumnos en el aula y problemas de aprendizaje, todos estos componentes generan un excedente laboral, una de las principales causas del síndrome de burnout que se manifiesta con problemas físicos, psicológicos y sociales para el docente con cansancio crónico (con desgaste profesional).

1.3. EL PROBLEMA

El presente trabajo muestra un estudio sobre las incidencias del síndrome de burnout en docentes, enfermedad profesional que se manifiesta a través de altos niveles de ausentismo, falta de compromiso, baja autoestima, alto deseo de vacaciones y problemas que alejan al profesor de su labor. Son estos argumentos los que motivan a investigar: *¿cuáles son las principales manifestaciones del síndrome de burnout en un docente diagnosticado?*

El propósito general de la investigación fue detectar las principales manifestaciones del síndrome de burnout en un caso de un maestro de nivel secundaria y sus implicaciones en los alumnos y la institución.

Los propósitos específicos que se consideraron fueron los siguientes:

1. Identificar las características en un caso diagnosticado de síndrome de burnout de un docente de educación secundaria.
2. Caracterizar las implicaciones del caso estudiado en los alumnos y en la institución donde labora.
3. Reconocer los efectos del síndrome de burnout en los maestros.

Como preguntas secundarias de investigación se plantearon:

globe lo complejo a partir de un caso particular; para ello se busca el análisis del fenómeno en su contexto natural. Se fundamenta en el razonamiento inductivo. Las hipótesis surgen a partir del análisis de los datos. Stake (1999) señala que con esta estrategia de investigación se puede estudiar una realidad a partir del análisis detallado de sus elementos y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto; se trata de tomar al sujeto único o unidad social como un universo de investigación.

La técnica expone las estrategias que se aplican para obtener información y construir el conocimiento de lo que se indaga; propone el orden y las reglas del procedimiento de investigación; sugiere instrumentos de registro de datos y aporta los medios para llevar a cabo el método. En este estudio se emplearon las técnicas de investigación denominadas observación, entrevista e historia de vida (Del Rincón, 1995; Stake, 1999; Taylor y Bogdan, 1987; Lozano, 1994).

La entrevista es una técnica de investigación que permite obtener información significativa que refleja de manera oral y subjetiva los acontecimientos del informante. En la entrevista, el informante tiene la posibilidad de expresar y describir los elementos de su vida diaria. Durante el proceso, el entrevistado percibe otra perspectiva de su propia situación, lo que permite ampliar sus respuestas. Esta técnica se aplicó al caso seleccionado y a compañeros de trabajo (docentes, directivos, prefectos e intendentes); esto último para analizar de manera objetiva las observaciones de todos los elementos involucrados en el entorno del estudio de caso.

Para la entrevista que se aplicó al estudio de caso (docente de nivel secundaria) se elaboró un guion compuesto por 10 ítems, con los que se indaga la situación de sentirse fatigado emocionalmente por las exigencias del trabajo y busca reconocer actitudes o comportamientos insensibles que pueden hacer que se distancie de sus alumnos y compañeros (véase el apéndice al final del artículo).

La observación, según el papel que adopte el observador, se divide en participante y no participante. La primera ocurre cuando el investigador forma parte del grupo, hecho o fenómeno que se analiza para obtener información desde dentro. La observación no participante ocurre cuando quien la emplea solo contempla el hecho en su contexto; en consecuencia, este no se involucra con los individuos estudiados. Por ello se hizo uso de esta última técnica, dirigida al docente que fue el estudio de caso único.

Las observaciones fueron realizadas por estudiantes durante las clases, a los que se les encargó la actividad en forma rotativa y con indicadores específicos para focalizar la conducta del docente durante su práctica profesional.

En la historia de vida, el objetivo es comprender los hábitos y las experiencias de los sujetos; brinda un panorama más amplio de la vida del sujeto. Según Lozano (1994), la historia de vida es un espacio de contacto que permite interpretar fenómenos y procesos sociales de manera verbal. Su propósito es analizar el testimonio de manera personal a partir de la valoración que hace el individuo

Se garantizó la validez de los datos a través de la triangulación de informantes: como participante, el docente que padece síndrome de burnout; como informantes, alumnos, otros docentes y personal de apoyo. Asimismo, se optó por utilizar diversos instrumentos, como el cuestionamiento escrito y el diario de campo; a través de este último se registró cómo se sentía el docente que padece la enfermedad en estudio y las perspectivas, tanto de alumnos como de sus compañeros de trabajo; de esta manera se buscaron las diferencias y similitudes entre lo expresado por los tres tipos de participantes y se interpretaron los resultados de manera objetiva para comprender las incidencias del fenómeno estrés laboral y su manifestación extrema: el síndrome de burnout.

El participante del estudio de caso surgió a través de la aplicación del cuestionario Maslach burnout inventory (MBI) a 226 docentes de la zona escolar 9 de secundarias técnicas de la región centro-sur del estado de Chihuahua, México, con cabecera en el municipio de Delicias. El análisis de los resultados permitió identificar a un docente que se diagnosticó con el síndrome de burnout. En esta investigación, los alumnos, otros docentes y parte del personal de apoyo son informantes.

3. RESULTADOS

Los datos recabados a través de los diarios de campo redactados por los alumnos, las entrevistas tanto al participante como al personal de la Secundaria Técnica No. 52 y la historia de vida se sometieron a análisis diversos para la identificación de categorías y subcategorías.

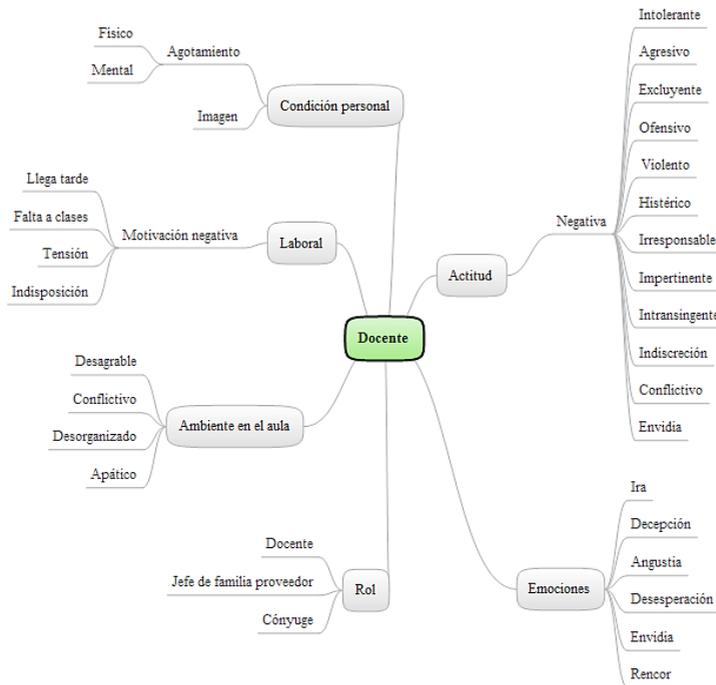
En la exposición de los resultados se diseñaron redes ilustrativas para estructurar todos los aspectos involucrados con la metodología del fenómeno llamado estrés laboral en docentes y definir cuáles son aquellos que se deben tomar en cuenta para analizar las incidencias de dicho trastorno, y con ello poder cumplir con los objetivos planteados para esta. Dichas redes se clasifican en cuatro categorías: el alumno, el docente, ámbito institucional y el estrés laboral (como se muestra en la fig. 1).

Cada una de las categorías tuvo que ser analizada y fundamentada teóricamente para una mejor interpretación, como se muestra en las figuras 2, 3, 4 y 5.

3.1. CATEGORÍA: EL DOCENTE

La labor docente ha estado expuesta a diferentes exigencias según el tiempo y espacio, y con respecto a la sociedad, la forma de gobierno y el rol que debe desempeñar. El estrés es la respuesta psicológica y fisiológica ante las demandas de su contexto cuando superan la capacidad de resolverlo por parte del indivi-

Fig. 2. Categorización del docente diagnosticado.



manera directa en la calidad educativa, mostrando: menos interés en los alumnos, ausentismo, bajo desempeño y actitudes negativas con respecto a sus compañeros de trabajo, obstaculizando el buen funcionamiento de una institución educativa.

El dolor de cabeza recurrente que manifestó el caso pudo haber sido provocado por varios factores, como el clima, tipo de salón y diversidad de alumnos, además de situaciones de indisciplina escolar, lo que repercute en que el docente se presione. Los trastornos del sueño pueden presentarse por alteraciones fisiológicas y psicósomáticas; este problema incide de manera directa en la calidad educativa a través de menor interés en los alumnos, ausentismo, bajo desempeño y actitudes negativas con respecto a sus compañeros de trabajo.

La motivación que el docente debe favorecer en sus alumnos tiene que ser positiva; actuar por medio de agresiones y violencia, en lugar de beneficiar al estudiante lo perjudica. Por ello, el docente debe fomentar el interés en los adolescentes e invitarlos a que sean parte de su propio proceso de aprendizaje. Al interior del aula, lo ideal es que se genere, entre docente y alumno, un entorno de convivencia sana y pacífica; así se realizarán las actividades de manera positiva.

El desempeño en la labor docente se refleja en que se logre que todos los estudiantes alcancen, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes esperados; así debe fungir como guía y despertar su interés. La actitud es la condición de ánimo que manifiestan las personas de manera buena, tranquila o amenazadora, entre otras opciones; en general se clasifica positiva o negativa. Constantemente los maestros expresan lo que piensan y sienten por medio del lenguaje corporal y

Por ello, el impacto en los alumnos y en la interacción institucional es negativo para el desarrollo académico y personal en general.

3.2. CATEGORÍA: EL ALUMNO

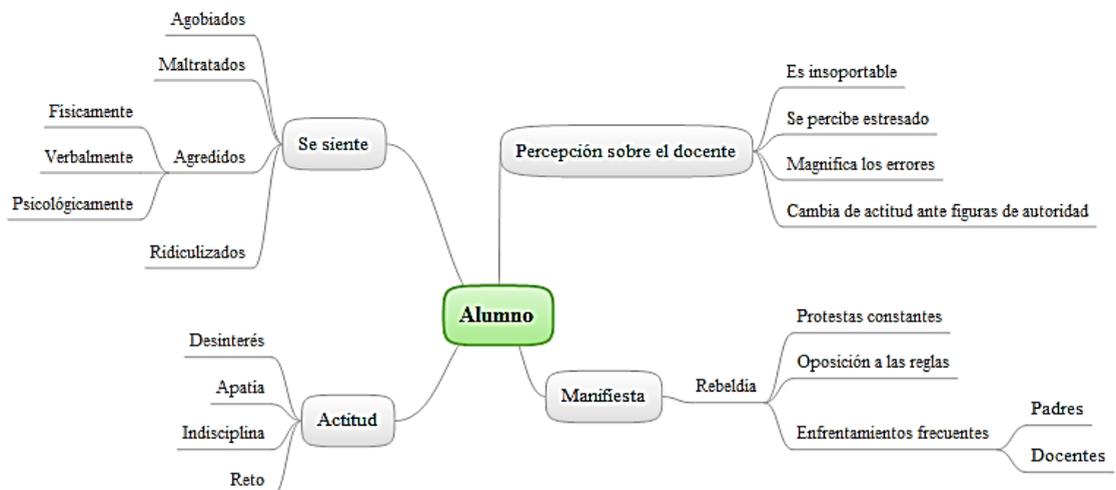
La adolescencia es una etapa del desarrollo que se conoce como la transición entre la niñez y la adultez; implica una gran variedad de importantes cambios físicos, biológicos, cognoscitivos, psicológicos y sociales. Debido a la magnitud de esos eventos y a la poca experiencia vital de los adolescentes, es que se caracteriza por ser una etapa difícil, ya que dichos cambios pueden alterar el carácter de los individuos y tener diversos efectos psicológicos, mismos que repercuten en sus relaciones y actividades.

Dicha etapa ofrece oportunidades para crecer, no solo en relación con las dimensiones físicas, sino también en la competencia cognoscitiva y social, la autonomía, la autoestima y la intimidad. Aquellos jóvenes que tienen relaciones de apoyo con los padres, la escuela y la comunidad tienden a desarrollarse de una manera saludable y positiva (Youngblade *et al.*, 2007).

Igual que en la escuela primaria, factores como las prácticas de crianza, la posición socioeconómica y la calidad del ambiente familiar influyen en el curso del logro escolar en la adolescencia. Otros factores incluyen el género, el origen étnico, la influencia de los pares, la calidad de la educación y la confianza de los estudiantes en sí mismos.

Una buena escuela tiene un ambiente ordenado y seguro, recursos materiales adecuados, un personal docente estable y un sentido positivo de comunidad. La cultura escolar destaca los resultados académicos y fomenta la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender. Los maestros confían, respetan y se

Fig. 3. Categorización del alumno.



dependiendo de la personalidad, entorno y frecuencia del fenómeno (NIOSH, 1999).

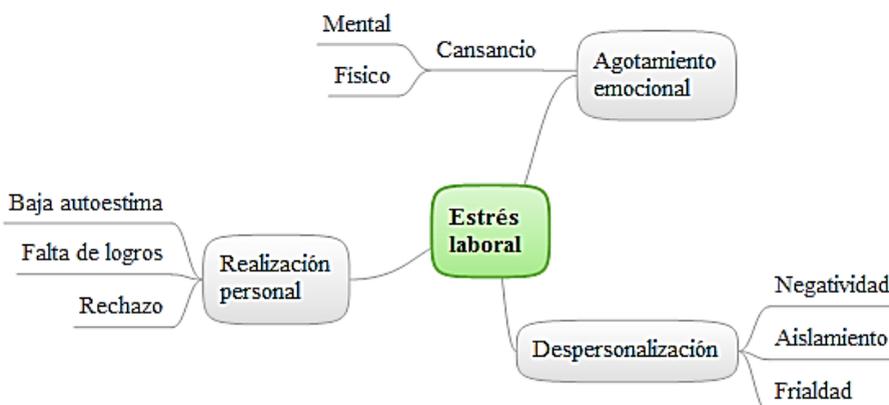
El ritmo acelerado en el estilo de vida cotidiano, las nuevas tecnologías, la industrialización moderna y la creación de programas de productividad son factores causantes de estrés. Según Achim (1982), el estrés dispara una alarma en el cerebro, que responde preparando el cuerpo para una acción defensiva, necesaria para resolver problemas que se presentan. Sin embargo, cuando la presión del entorno supera la capacidad de enfrentarla, el estrés es capaz de ocasionar desequilibrio en el individuo: lo hace más propenso a padecer problemas de salud, mismas que se producen cuando las exigencias del trabajo no se ajustan a las propias capacidades.

Cuando el individuo cambia su estado habitual de bienestar a causa del estrés laboral se le denomina síndrome de burnout. Desde una perspectiva psicosocial, Maslach y Jackson (1986) lo consideran una respuesta inadecuada ante el estrés que se manifiesta en tres aspectos: agotamiento físico y psicológico, una actitud fría y despersonalizada en el trato con los demás y un sentimiento de inadecuación ante las tareas que debe realizar. Ellos elaboran el *Maslach burnout inventory* (1981).

La docencia es considerada como una profesión de gran riesgo para padecer síndrome de burnout debido a que demanda habilidades y compromisos para realizar diversas actividades dentro y fuera de la institución, utilizando tiempo que debería ser para descanso y recreación de sí mismos.

El estrés laboral, en el caso estudiado, se manifiesta a través de tres síntomas: realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización. El docente presenta despersonalización al tratar a los alumnos con actitudes frías y negativas, al grado de llegar a las ofensas y agresiones. Se identificó también que exhibe fatiga física y mental; se refleja en la falta de compromiso con la institución y las diferentes actividades extraescolares propias de la escuela. Por último, cabe resaltar que debido a los factores mencionados anteriormente,

Fig. 4. Categorización del estrés laboral.



tiempo y forma, argumentando la saturación de trabajo, la dificultad para hacerlo, la falta de recursos, la falta de tiempo, etcétera.

En la interacción laboral entre pares, el docente genera comentarios superfluos sin fundamento que afecta la relación que tiene con los demás maestros de la escuela, así como la relación que tiene los maestros entre sí. Esto genera condiciones de trabajo muy incómodas en el ámbito del compañerismo y de la falta de solidaridad entre ellos.

- Causa problemas con sus colegas afectando el clima de trabajo institucional.
- Constantemente tiene quejas y problemas con padres de familia; se manifiestan inconformes con la actitud negativa que tiene ante los alumnos.
- El desempeño laboral es deficiente.
- Quejas constantes de alumnos por maltrato.
- No tiene discreción en el trato de los problemas personales de sus alumnos.
- Se niega al diálogo con los padres inconformes; cuando los atiende cambia de actitud a otra más positiva.
- No reconoce sus errores o deficiencias docentes y administrativas.

El docente estresado se ve inmerso en una pérdida gradual de profesionalismo. Este fenómeno afecta su comportamiento de manera negativa, pues perjudica la relación maestro-alumno, maestro-maestro y maestro-institución.

Las organizaciones educativas deben tomar en cuenta la importancia del papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que se observó en el estudio es que la institución no procura condiciones idóneas y justas para el desarrollo de la labor docente. A nivel organizacional no se cuenta con políticas y canales de comunicación pertinentes para mejorar y prevenir oportunamente el estrés laboral.

Como se puede apreciar en la figura 4, la profesión docente está sujeta a una serie de cambios debido a las demandas de la sociedad; esta posición ocasiona constantes tensiones. Si se le suman los problemas personales, se provoca deterioro de la calidad de vida, se enfrenta diariamente a conflictos y problemáticas relacionadas con la conducta, aulas inadecuadas, ambientes de trabajo, necesidades económicas y burocracia. Esta situación repercute en la salud y ocasiona daños que se manifiestan en una variedad de enfermedades y síntomas relacionados con su labor diaria, lo cual hace al maestro distanciarse de sus alumnos. Se ha considerado la docencia como trabajo de alto riesgo para desarrollar estrés laboral.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. CONCLUSIONES

Las demandas del contexto actuales exigen cambios en las condiciones de trabajo. El nuevo modelo de productividad y los avances tecnológicos buscan mayor

Actualmente en México se le da muy poca importancia a las circunstancias de peligro en el proceso de la actividad laboral en el profesor.

Uno de los principales propósitos del estudio fue conocer las consecuencias del estrés laboral en docentes, que desata una serie de síntomas negativos, entre los que destacan enfermedades originadas por la exposición a las demandas diarias del contexto laboral. Las causas y consecuencias del estrés son variadas, diversas y pueden ser exclusivas; es decir, lo que perjudica a un individuo no necesariamente daña a otro de igual manera.

Al término de la investigación se valora como importante que los docentes trabajen en condiciones convenientes y relajantes para que den lo mejor de sí mismos, se comprometan con la institución, exploten su creatividad y se relacionen mejor con sus alumnos. Una vez que las escuelas estén informadas sobre las consecuencias del estrés laboral, pueden generar estrategias para prevenir y manejar esta problemática. Algunas de las medidas que pueden emprender son las siguientes: desarrollar programas para el manejo del estrés laboral, capacitaciones en el ámbito de las relaciones humanas, mejorar las condiciones laborales y disminuir la carga administrativa.

Del proceso de investigación se obtienen las siguientes conclusiones:

1. El trabajo del maestro de secundaria permite el desarrollo intelectual y emocional de las personas; no obstante, es causante de perturbaciones en la salud debido a una serie de factores que obstaculizan su labor diaria.
2. El estrés es necesario para realizar las actividades diarias; ayuda a los individuos a estar alertas y enfrentar los desafíos del entorno; empero, cuando las demandas del contexto superan las capacidades de la persona para enfrentarlos comienzan a presentarse alteraciones físicas y psicológicas.
3. Trabajar con personas usualmente genera más estrés que trabajar con cosas, debido a la carga afectiva y emocional que conlleva la relación maestro-alumno.
4. La profesión docente es una labor muy demandante; exige habilidades y competencias intelectuales, lo que implica una responsabilidad muy grande: son un modelo a seguir, son formadores de sus alumnos y su desempeño tiene injerencia en el desarrollo de su país. Los factores anteriores hacen que su proceso de trabajo sea más complejo y estresante.
5. La presencia del estrés hace al individuo más vulnerable a sufrir problemas de salud que se manifiestan con diferentes síntomas, como los son: fatiga física y mental, dolores de cabeza, insomnio, problemas gastrointestinales y cardíacos, irritabilidad, poco autocontrol, frustración y problemas respiratorios.
6. En México no se le ha dado la importancia justa al problema laboral en docentes, su impacto en la educación y en la salud de quienes lo padecen.
7. Las reformas en materia educativa han puesto en evidencia nuevos riesgos que afectan la salud de los maestros por la excesiva carga laboral en este nuevo paradigma de educación.

que con una prevención apropiada se puede evitar la aparición de este fenómeno y la consecuencia frecuente de que el docente se aleje de sus labores. Se sugiere que la práctica docente se desarrolle en un ambiente agradable, tanto dentro, como fuera del aula.

REFERENCIAS

- ACEVES LOZANO, J.E. (1994). Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea. *Historia y Fuente Oral*, (12): 143-150.
- ACHIM, T. (1982). *El estrés y la personalidad* (col. Biblioteca de psicología). España: Editorial Herder.
- COX, T. (1978). *Stress*. Londres, Inglaterra: Macmillan.
- ECCLES, J.S. (2004). Escuelas, motivación académica y el ajuste al medio ambiente. En R.M. Lerner y L. Steinberg (edits.), *Manual de psicología del adolescente* (2a. ed., pp. 125-153). Hoboken, N.J., Estados Unidos: John Wiley and sons. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles04c.pdf>
- ECCLES, J.S. y Davis Kean, P.E. (2005, noviembre). Influencias de la educación de los padres sobre los logros educativos de sus hijos: el papel de padre e hijo, percepciones. *London Review of Education*, 3(3), 191-204. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles05i.pdf>
- EDELWICH, J. y BRODSKY, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. Nueva York, Estados Unidos: Human Science Press.
- FORD, M.E. (1992). *Motivating humans. Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, California, Estados Unidos: SAGE Publications.
- FREUDENBERGER, H.J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, (18-47).
- GUZMÁN ARREDONDO, A. y ALVARADO CABRAL, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, México: Asociación de investigadores en ciencias de la educación.
- HERNÁNDEZ DE SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: Mc-Graw-Hill.
- INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDAD Y SALUD OCUACIONAL (NIOSH). (1999). El estrés en el trabajo. Recuperado de <https://www.cdc.gov/niosh/docs/99-101/default.html>
- LAZARUS, R.S. y FOLKMAN, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- LOZANO, J. (1994). Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea. *Historia y Fuente Oral*, (12), 143-150. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27753451>
- MASLACH, C. y PINES, A. (1977). The Burnout syndrome in day care setting. *Child Care Quart.*, 6(2), 100.
- MASLACH, C., JACKSON, S.E. y LEITER, M.P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, California, Estados Unidos: Consulting Psychologists Press.
- MCGRATH, J.E. (1970). *Stress and behavior in organizations* (1351-1395).
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2009). *Global Health Risks. Mortality and burden of disease attributable to selected major risks*.
- SANDÍN, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157.
- SEYLE, H. (1978). *The Stress of Life*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw.
- SMYLIE, M.A. (1999). *Teacher stress in a time of reform*. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (edits.), *Understanding and preventing teacher Burnout* (pp. 59-84). Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- STAKE, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a. ed.). Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

autoestima baja, compromiso nulo y deseos de abandonar el trabajo; estos problemas hacen al maestro distanciarse más de sus alumnos.

7. *¿Cada cuándo tiene problemas de salud?* Justificación: la respuesta más común en un docente es que se enferma de dos a cuatro veces al año; no obstante, un maestro que sufre estrés se enferma constantemente, ya que al padecer este fenómeno hace que bajen las defensas del cuerpo y se vuelva vulnerable ante distintas enfermedades.
8. *¿Con quién tienes problemas constantemente (padres de familia, compañeros de trabajo, alumnos, familia)?* Justificación: los conflictos con cualquier individuo ocasionan que el docente desarrolle estrés, por lo que cambia conductas en clase por problemas externos e internos a la institución.
9. *¿De qué manera te ha afectado el estrés en clases?* Justificación: este ítem es muy importante, porque el docente reconoce la presencia del estrés y cómo afecta a su vida laboral.
10. *Un profesor con varios años impartiendo clases, ¿qué crees que le suceda?* Justificación: las principales respuestas son que mejore su productividad o que baje, depende del grado de estrés del docente; con la edad se gana experiencia, pero también el estrés hace que merme su desempeño frente al grupo.

El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales

The portfolio of evidence as a qualification modality in the Normal Schools

DINO-MORALES Laura Irene
TOBÓN Sergio

RECEPCIÓN: AGOSTO 16 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: SEPTIEMBRE 30 DE 2017

Resumen

El propósito de la presente investigación documental fue reflexionar sobre la importancia y uso del portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales; esto implica que el futuro docente reflexione y analice su formación y desarrollo de competencias profesionales, vinculándolas con su práctica docente. La metodología empleada consistió en un análisis documental, así como el empleo de la cartografía conceptual para guiar el trabajo a realizar. Los resultados obtenidos permitieron identificar la noción del portafolio de evidencias desde el enfoque socioformativo como un proceso que articula la didáctica con la evaluación y se enfoca en el desarrollo del talento a partir del mejoramiento continuo de las evidencias. Se pudieron determinar los siguientes ejes en la metodología del portafolio: selección de las competencias, determinación de las evidencias, sistematización de las evidencias, evaluación, reflexión y análisis, socialización y titulación. Se sugiere validar la metodología propuesta desde la socioformación y desarrollar una rúbrica analítica que posibilite valorar los portafolios de los estudiantes como modalidad de titulación en las escuelas normales.

Laura Irene Dino Morales. Docente e investigadora en el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Sus principales líneas de investigación comprenden la formación docente y tecnologías de la información y comunicación. Tiene reconocimientos como miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech) y de la Red de Investigación Acción en América (ARNA). Correo electrónico: laurisdino@hotmail.com.

Sergio Tobón. Docente e investigador en el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Doctor en "Modelos educativos y políticas culturales. Globalización e identidad en la sociedad del conocimiento". Sus principales líneas de investigación son socioformación y desarrollo del talento; cultura, tecnología y sociedad del conocimiento; diseño y gestión curricular desde la socioformación; mediación socioformativa; y, diseño y validación de instrumentos para evaluar la calidad de vida. Asesor educativo y conferencista en más de 18 países de Iberoamérica. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: stobon5@gmail.com.

realizó una reforma a los planes y programas de estudio de las escuelas normales (Muñoz y Rodríguez, 2016); a esta reforma se le denominó Plan de Estudios 2012 por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014b).

Dentro de los cambios que propone en el proceso de titulación para concluir su formación inicial se encuentra el portafolio de evidencias (SEP, 2016). Se trata de una metodología muy valorada en la actualidad para fomentar la evaluación formativa e invitar a la reflexión y análisis de la formación, del aprendizaje, así como de la detección de áreas de oportunidad y fortalezas (Murillo, 2012). En este sentido, varios investigadores consideran que el portafolio de evidencias es una necesidad educativa (Arraiz, Sabirón, Berbegal y Falcón, 2016; Barberá, Gewer y Rodríguez, 2009).

El portafolio es una recopilación de trabajos efectuados por los alumnos en un expreso ciclo educativo (Valencia, 1993). Este muestra el proceso de desarrollo de las competencias y de los logros obtenidos, contiene evidencias del aprendizaje (ensayos, artículos, consultas, informes de laboratorio, talleres y productos) e informes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación recolectados durante el curso. Así, es importante seleccionar las evidencias, que deben ser aquellas que realmente muestren logros y conocimientos. De acuerdo con la SEP (2014b, p. 19), el portafolio de evidencias:

Es un documento que integra y organiza las evidencias que se consideran fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso. Se trata de una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestran los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y la trayectoria profesional de quien lo realiza. De la misma forma indican el conocimiento que se tiene de lo que se hace, por qué debería hacerse y qué hacer en caso de que el contexto cambie.

A pesar de la relevancia de esta modalidad de titulación, no se tiene claridad de la forma en la que se debe realizar el portafolio de evidencias; las orientaciones que se han dado por medio de tres documentos de la SEP (2014a, 2014b y 2016) son de manera general, no especifican los detalles ni se dan las pautas específicas para realizar el portafolio de evidencias de manera concreta; esto confunde muchas veces, tal y como se puede apreciar en algunos documentos (Hernández y Trujillo, 2016).

Por otra parte, aunque hay una serie de lineamientos en torno al portafolio de evidencias, no hay claridad sobre las metas que deben buscarse, la metodología de trabajo y el proceso de evaluación. Hasta el momento, los documentos oficiales se quedan en el abordaje de los siguientes ejes: responsabilidades y funciones de las instancias encargadas del proceso de titulación (SEP, 2014a), modalidades de titulación y características de las mismas, competencias profesionales y genéricas (SEP, 2014b) y, finalmente, la semejanza y diferencia con los planes de estudio

organización; c) valoración; y, d) crítica; estas son las fases que se emplearon en este caso. El análisis documental es primordial (Arias, 2012); gracias a este, en la presente investigación se logró tener un panorama de la literatura existente sobre el portafolio de evidencias. El análisis documental posibilita ir aprendiendo a partir de otras experiencias, además de dar pauta para realizar mejoras en el uso del portafolio.

TÉCNICA DE ANÁLISIS

Esta investigación se realizó con el apoyo de la cartografía conceptual (Tobón, 2004 y 2015a) como estrategia para gestionar el conocimiento (Ortega, Hernández y Tobón, 2015) desde el análisis teórico y conceptual-práctico. Además, sirve como estrategia académica de aprendizaje (Tobón, 2013a) y técnica de investigación. Busca la solución de problemas siguiendo procesos tales como buscar, organizar, analizar, construir y aplicar el conocimiento científico. Se basa en ocho ejes: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología y ejemplificación; estos son trabajados de manera secuencial (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015). La cartografía conceptual permitió realizar un análisis más completo y profundo, ya que se identificaron ausencias o vacíos de información que dan pie a nuevos estudios. En la tabla 1 se presentan los ocho ejes de la cartografía conceptual y cómo fue empleada en la realización de esta investigación.

CRITERIOS DEL ESTUDIO

Se emplearon los siguientes criterios en la selección de los documentos para el análisis:

1. Estar en una determinada base de datos, como: Google Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet, Biblioteca Digital CIFE, biblioteca de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y la biblioteca de la Institución Benemérita y Centenaria de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin (IByCENECH).
2. Los documentos seleccionados debían ser del periodo 2012-2016. Sin embargo, se emplearon algunos con mayor antigüedad debido a su importancia.
3. Para la búsqueda de los documentos se emplearon palabras claves como: portafolio, portafolio de evidencias, análisis documental, evaluación por portafolio, titulación por portafolio, tipos de portafolio, tesis, informe de prácticas, competencias profesionales, aprendizaje, evaluación, entre otros. Los documentos fueron seleccionados por su relevancia en el tema del portafolio y por su contribución a alguno de los ejes de la cartografía conceptual.

Tabla 2. Documentos seleccionados para el estudio conceptual

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otros contextos
Artículos teóricos	13	7	12	8
Artículos empíricos	14	0	10	4
Libros	11	3	9	4
Manuales	4	0	4	0
Diccionarios	1	0	0	1
Páginas web	2	0	2	0

Fuente: Elaboración personal.

que los artículos teóricos. También se observa una importante contribución de Latinoamérica sobre el tema (ver tabla 2).

RESULTADOS

NOCIÓN DE PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Etimología

Portafolio proviene del latín *folium*, que significa hoja, y *portare* (llevar). Se puede traducir como llevar hojas o carpeta de papeles. En el Diccionario de la Lengua Española la palabra *portafolio* se define como cartera de mano para llevar libros, papeles, entre otras cosas. Romero y Moya (2011) comentan que en el campo educativo la palabra proviene de *portfolio assessment* o *portfolio process*, que se traduce como *carpeta de aprendizaje*.

Desarrollo histórico

Desde hace años se trabaja con el portafolio. Fue Celestin Freinet quien comenzó a utilizarlo a finales de los años veinte. Actualmente se usa en diferentes profesiones, a veces como una recolección de ejemplares, otras como evidencia para las entrevistas de trabajo y algunas más como anuncios o publicidad; todos sus usos tienen la intención de demostrar la calidad o el nivel alcanzado o bien los trabajos más representativos. Como lo señala Klenowski (2005, p. 21): “Los portafolios son usados para el aprendizaje, la evaluación, valoración y promoción, aunque su utilidad tenga mayor alcance”. En educación se emplea como una forma de evaluación y como modalidad de titulación. Según Masters (2016), los portafolios, aunque no son nuevos en la educación, se integran como un aviso a los formadores de docentes, ante los comentarios de que los programas no generan maestros efectivos.

Un portafolio de aprendizaje es una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos han realizado en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en

cias que construyó a lo largo de este tiempo y trabajos de sus alumnos; asimismo, tendrá que valorar, reflexionar, analizar, evaluar y organizar cada una de ellas de acuerdo con las competencias profesionales y genéricas que haya seleccionado para demostrar su avance. De acuerdo con McInerney (2016), el portafolio permite oportunidades para articular conocimientos, habilidades y actitudes con la finalidad de realizar mejoras en su carrera.

DEFINICIÓN DESDE LA SOCIOFORMACIÓN

La socioformación concibe al portafolio como un proceso mediante el cual se busca el desarrollo del talento a través de la organización, sistematización, evaluación, reflexión y mejora de una serie de evidencias que dan cuenta de la resolución de problemas del contexto (Tobón, Pimienta y García, 2016). En la formación de docentes en las normales implica que los estudiantes vayan sistematizando las evidencias de su formación y las mejoren de manera continua hasta lograr el desarrollo de las competencias del perfil de egreso en un nivel de dominio autónomo (siguiendo la taxonomía socioformativa de cuatro niveles esenciales: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico).

Como proceso de titulación, requiere que los estudiantes seleccionen aquellas evidencias que se articulan a una o varias competencias del perfil de egreso de la carrera, las autoevalúen con una rúbrica para determinar fortalezas y aspectos a mejorar, reflexionen sobre dichas evidencias y documenten el proceso de mejoramiento realizado en la práctica.

En la práctica profesional, como docentes en proceso de formación, deben seguir perfeccionando sus fortalezas y trabajar en sus áreas de oportunidad con el apoyo de otros compañeros y los docentes, dentro de un marco de trabajo colaborativo, que es un eje esencial de la socioformación.

CATEGORIZACIÓN DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

El portafolio de evidencias se inscribe dentro de la clase general de la formación integral, por cuanto es un proceso que busca el desarrollo permanente del talento y articula la didáctica, la evaluación, la gestión de recursos, el currículo y la gestión institucional.

Desde la socioformación, la formación integral consiste en la realización personal a partir de la contribución al desarrollo social y la sustentabilidad ambiental, articulando las diversas dimensiones humanas: habilidades socioemocionales, procesos cognoscitivos, actuación en el entorno, procesos físicos, relación con otros, relación con el ambiente, creatividad y trascendencia (espiritualidad), entre otras (Tobón, 2009a, 2009b y 2013b).

En el portafolio se trabajan estos aspectos al momento de abordar las diferentes evidencias, por lo que esta estrategia no debe ser concebida solo como

5. Trabajo colaborativo. Se aborda el trabajo colaborativo en el proceso de obtener las evidencias, como también en su organización, evaluación, reflexión y mejoramiento continuo, donde los estudiantes se apoyan entre sí.
6. Socialización. Se comparte el portafolio, los procesos de formación logrados y las reflexiones con otros compañeros y la comunidad (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015).

DIFERENCIACIÓN DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS, INFORME DE PRÁCTICAS Y TESIS

En el marco de las escuelas normales, el portafolio de evidencias como modalidad de titulación se diferencia del informe de prácticas y la tesis. A continuación se describen dichos conceptos.

Informe de prácticas. Es la construcción de un escrito analítico-reflexivo del trabajo realizado por el estudiante con relación a las estrategias aplicadas en el grupo, así como los métodos y o procedimientos con la intención de modificar y corregir aspectos durante su práctica docente (SEP, 2014b).

Tesis. Es un documento distinguido por su rigurosidad y sistematicidad que aporta a un ámbito de conocimiento nuevas contribuciones o información. Se apoya en referentes teóricos, técnicas y metodologías que le apoyen a la investigación (SEP, 2014b).

Las semejanzas entre estas tres modalidades de titulación son:

- Tienen un proceso metodológico para recolectar datos y explorar la actuación.
- Permiten demostrar la capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar.
- Muestran el proceso de desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso.
- Implican un proceso de lectoescritura que fortalece la comunicación de los futuros docentes ante los estudiantes, la familia y la comunidad.
- Requieren buscar el conocimiento en fuentes rigurosas para sustentar la práctica educativa, las reflexiones y el informe final.

En la tabla 3 se explican las diferencias entre los tres tipos de titulación en las escuelas normales (SEP, 2016).

DIVISIÓN O CLASIFICACIÓN DEL PORTAFOLIO

Existen diversas formas de clasificar el portafolio de acuerdo con su intencionalidad (tabla 4). En la práctica cotidiana actual, básicamente se tienen dos clases: portafolio de evidencias físico y portafolio de evidencias electrónico. El primero se presenta generalmente en papel, las evidencias son físicas y es lineal (lleva una secuencia fija). El segundo, en cambio, presenta la organización de las evidencias a través de una página web y es no lineal; es decir, la persona puede acceder a cualquier evidencia desde un menú, sin seguir una secuencia. Además,

Tabla 4. Clasificación del portafolio

Autores	Tipo de portafolio	Breve descripción
Tobón (2013)	Portafolios vitrina	Es una selección de los trabajos más significativos y mejores.
	Portafolios de cotejo	Las evidencias se seleccionan en función de una lista previamente elaborada por el maestro.
	Portafolios de formato abierto.	El estudiante selecciona las evidencias que él considere mejores como prueba del desarrollo de competencias.
SEP (2016)	Portafolio de evaluación	Reconstrucción de la formación docente por parte de los futuros maestros. SEP (2014, p. 19): “La identificación, discriminación y selección de evidencias suscitadas en los distintos momentos y etapas de su formación inicial permitirá reconstruir un proceso de aprendizaje que dará cuenta de las competencias profesionales y de los cambios que experimentó a lo largo de su carrera”.
	Portafolio de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.	Se emplea como un proceso de evaluación sumativa, en donde el futuro docente administra y recolecta trabajos de portafolio como pruebas significativas de sus competencias.
	Portafolio de desempeño	Se presentan evidencia tanto de alumnos como del docente que, junto con la reflexión, permite ver la evolución, evaluar el desempeño docente, la realidad de lo que se quiere y lo que no se quiere ver, para finalmente buscar la mejora en la práctica.
	Portafolio electrónico	Se recuperan evidencias en torno al contenido aprendido; los alumnos acentúan el autoaprendizaje, la reflexión y la comunicación entre pares. Requiere de una visión tecnopedagógica. Implica competencias adicionales y especializadas.

Fuente: Elaboración personal.

se han desarrollado páginas web para la gestión del portafolio de evidencias que facilita la subida de archivos, la organización de estos, la evaluación, el análisis, la reflexión y la socialización con otras personas.

VINCULACIÓN DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

El concepto de portafolio de evidencias se puede vincular con la evaluación y desarrollo del talento. De acuerdo con su etimología, el término *evaluación* procede del antiguo francés *value*: valor, participio pasado de *valoir*: valer, y este proviene de *valere*: ser fuerte, tener valor, que implica el acto de señalar el valor de una cosa (Pimienta, 2008). Es la información válida y fiable adquirida de manera disciplinada y sistemática que permite valorarla y posteriormente la toma de decisiones para modificarla buscando la mejora (Casanova, 1999). Para Airasian (2002, p. 262), la evaluación es el proceso “de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones escolares; incluye la información recabada acerca de los alumnos, de la enseñanza y de la atmósfera en el salón de clase”.

3. **Organización.** Se organizan las evidencias necesarias para demostrar una o varias competencias del perfil de egreso de la carrera. Cada evidencia se sistematiza anotando aspectos como: título, propósito, forma de recolección, contenido, etcétera. La selección implica un proceso metacognitivo para poder determinar las evidencias esenciales de las no esenciales, acorde con las metas establecidas.
4. **Evaluación y mejora.** Se autoevalúan, coevalúan y heteroevalúan las evidencias con base en un instrumento para determinar el nivel de dominio obtenido, los logros y las áreas de oportunidad, y con base en ello realizar mejoras en las evidencias, hasta donde se pueda hacer. Se sugiere aplicar la taxonomía socioformativa descrita en la tabla 5 para evaluar las evidencias y el mismo portafolio, comenzando en el nivel receptivo y luego avanzar hasta llegar al nivel de dominio estratégico. La ventaja de esta taxonomía es que está articulada al nuevo modelo educativo de México, en lo referente a formar para la sociedad del conocimiento.
5. **Reflexión y análisis.** Se realiza un proceso de reflexión orientado a determinar el aprendizaje logrado en cada evidencia y su relevancia para la práctica profesional. También se hace una teorización de la evidencia y del aprendizaje logrado con base en la revisión de fuentes bibliográficas. Al final se puede hacer una síntesis de los aprendizajes logrados con relación a las competencias del perfil de egreso de la carrera.
6. **Socialización.** Se comparte el portafolio con los compañeros y docentes para identificar los avances y los aspectos que precisan mejorar.
7. **Titulación.** Se envía el portafolio a un comité de titulación para que sea evaluado, y con base en esto se aprueba o no. Si se aprueba, el estudiante puede titularse de la licenciatura.

Tabla 5. Síntesis de la taxonomía socioformativa

Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Recepción de la información y abordaje mecánico de tareas.	Realización de actividades y resolución de problemas sencillos con nociones básicas.	Desempeño con autonomía en actividades y problemas. Demuestra criterio e independencia en el pensamiento. Argumenta lo que hace.	Actúa con estrategias frente a los problemas del entorno. Articula los saberes y expresa creatividad. Lidera procesos y acompaña a otros.

Fuente: Tobón, 2013a.

EJEMPLIFICACIÓN DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

A continuación se presenta un ejemplo de aplicación del portafolio de evidencias como modalidad de titulación en la Licenciatura en Educación Primaria en

Tabla 6. Ejemplo del uso del portafolio de evidencias

Eje / descripción
1. Selección de la competencia o competencias a evaluar
<p>De acuerdo con los lineamientos del proceso de titulación y las evidencias que ha obtenido en la licenciatura, el estudiante seleccionó las siguientes competencias del perfil de egreso:</p> <ol style="list-style-type: none"> Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
2. Planeación y definición de las evidencias
<p>Acorde con las competencias seleccionadas, el estudiante realizó un proceso de metacognición y determinó las siguientes evidencias para demostrar las competencias profesionales del perfil de egreso de la licenciatura:</p> <p>Competencia 1. Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.</p> <p>Evidencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> Planeación 1er. grado de primaria. Semestre: segundo. Curso: Observación y Análisis de la Práctica Escolar. Educación por proyectos. Semestre: segundo. Curso: Planeación Educativa. Análisis del programa de matemáticas. Semestre: segundo. Curso: Álgebra: su aprendizaje y enseñanza. Planificación didáctica segundo grado. Semestre: tercero. Curso: Iniciación al Trabajo Docente. Ámbitos sociales del lenguaje. Semestre: cuarto. Curso: Estrategias Didácticas con Procesos Comunicativos. Planificación didáctica para el 4to. grado. Semestre: octavo. Curso: Práctica Profesional. Fotografía sobre la minería. Semestre: octavo. Curso: Práctica Profesional.
<p>Competencia 2. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.</p> <p>Evidencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> Proyecto de intervención. Semestre: segundo. Curso: Bases Psicológicas del Aprendizaje.

3. Organización

El estudiante recolectó las evidencias establecidas a través de su formación en la escuela normal, la práctica profesional y su experiencia como futuro docente frente a grupo. Las evidencias las organizó en un portafolio digital (en Internet) de acuerdo con el semestre y curso. Cada evidencia la sistematizó con una pequeña descripción: título, propósito y contenido.

4. Evaluación y mejora. Reflexión y análisis

El estudiante autoevaluó cada evidencia mediante una rúbrica construida para este propósito; determinó fortalezas y áreas de oportunidad. Esto lo agregó al portafolio en formato digital. Luego se llevó a cabo la coevaluación entre pares, en la cual el portafolio fue evaluado por otro compañero del grupo y le brindó retroalimentación con logros y sugerencias. Finalmente, el docente hizo una valoración de las evidencias y asesoró al estudiante en el mejoramiento de algunas de ellas, hasta donde fue posible, tomando en cuenta tanto la autoevaluación como la coevaluación.

5. Reflexión y análisis

A partir de la evaluación y el mejoramiento de las evidencias del portafolio asociadas a las competencias del perfil de egreso de la carrera se acompañó el estudiante para que hiciera una reflexión y un análisis detallado de cada evidencia, estableciendo:

- Aprendizaje o aprendizajes logrados (acorde con las competencias del perfil de egreso de la licenciatura).
- Explicación del aprendizaje con base en una o varias teorías de la pedagogía.
- Impacto en el contexto.
- Posibles caminos hacia el futuro.

Esto se agregó al portafolio como complemento a cada evidencia. Al final se hizo una síntesis con las conclusiones.

6. Socialización

El estudiante compartió su portafolio digital con todo el grupo mediante una presentación en línea. El grupo y maestro le hicieron o algunas sugerencias complementarias para mejorar la organización de las evidencias.

7. Titulación

El estudiante envió su portafolio digital al Comité de Titulación, quien a su vez lo reenvió a los revisores; estos lo aprobaron y se procedió a la titulación final. La revisión de los evaluadores se hizo por medio de una rúbrica analítica.

Fuente: Elaboración personal.

tengan diversos recursos para subir, organizar, sistematizar, evaluar, analizar y socializar sus evidencias de diferente orden (textos, imágenes, audios, videos, etcétera). Esto también ayuda a que no se pierdan y siempre estén disponibles para su empleo en el futuro.

Aunque se propone el portafolio como una modalidad de titulación (Chapa y Ovalle, 2016; Hernández y Trujillo, 2016), hasta el momento son muy pocos los estudios frente al tema en las escuelas normales. El presente análisis busca brindar una contribución en torno a los ejes metodológicos necesarios para implementar la metodología del portafolio como modalidad de titulación siguiendo el enfoque socioformativo. Al respecto, se proponen siete ejes, como son: 1) selección de las competencias profesionales que se van a demostrar con el portafolio, acorde

- Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117. Recuperado de <http://goo.gl/4WQxWZ>
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. *Antecedentes. Plan de Estudios 2012*. Recuperado de <https://goo.gl/tey4Fk>
- DORFSMAN, M. (2015). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia*, 39(6), 1-22. Recuperado de <http://goo.gl/LuSJ4Y>
- FIMIA, Y. y MORENO, I. (2012). El portafolio digital y su impacto en la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1-16. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2012.39.374>
- GARCÍA, M. y VELEROS, M. (2016). *Portafolios electrónicos y relatos personales digitales del estudiante como herramientas pedagógicas para la reconstrucción y seguimiento reflexivos de la formación profesional*. Conferencia presentada en el I Foro Educadores para la Era Digital. Recuperado de <http://goo.gl/wBA9vG>
- HERNÁNDEZ, M. y TRUJILLO, L. (2016). *El portafolio de evidencias como modalidad de titulación en las escuelas normales: el caso de la BENV (informe parcial)*. Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Debates en Evaluación y Currículum. Recuperado de <https://goo.gl/GwVVkf>
- HERNÁNDEZ, J., TOBÓN, S. y VÁZQUEZ, J. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1), 1-19. Recuperado de <http://goo.gl/tV8UaQ>
- JARAUTA, B. y BOZU, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16(2), 343-362. Recuperado de <http://goo.gl/41TWEh>
- JOYES, G., GRAY, L. y HARTNELL, E. (2010). Effective practice with e-portfolios: ¿How can the UK experience inform implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 15-27. Recuperado de <http://goo.gl/YFRcus>
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, O., RODRÍGUEZ, J. y RUBIO, M. (2004). *El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI*. Conferencia presentada en el Congreso Internacional EDUTEC. Recuperado de <http://goo.gl/2KFXrN>
- MASTERS, J. (2016). *Ready? Action! Building a portfolio of evidence in teacher education*. Conferencia presentada en el ePortfolios Australia Forum 2016: Connecting learning to the future. Recuperado de <http://goo.gl/NSZsmu>
- MCINERNEY, J. (2016). Contemporary practice, the challenge to evidence them. Conferencia presentada en el ePortfolios Australia Forum 2016: Connecting learning to the future. Recuperado de <http://goo.gl/NSZsmu>
- MERCADO, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512. Recuperado de <http://goo.gl/yj4uWy>
- MUÑOZ, M. y RODRÍGUEZ, E. (2016). Desplazamiento de la filosofía de planes y programas en las instituciones formadoras de docentes: caso escuelas normales de México. *ACTAS*, 3, 1-16. Recuperado de <http://goo.gl/X1hIkN>
- MURILLO, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23. Recuperado de <http://goo.gl/vsSz3z>
- ONRUBIA, J., COLOMINA, R.M., MAURI, T. y CLAR, M. (2015). Apoyando procesos de reflexión sobre la práctica docente en el practicum de maestro. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*, (2), 1-14. Recuperado de <http://goo.gl/yzm59i>
- ORTEGA, M., HERNÁNDEZ, J. y TOBÓN, S. (2015). Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento. *Ra Ximhai*, 11(4), 171-180. Recuperado de <http://goo.gl/75YNXJ>
- ORTIZ, M., VICEDO, A., GONZÁLEZ, S. y RECINO, U. (2015). Las múltiples definiciones del término "competencia" y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 7(3), 20-31. Recuperado de <http://goo.gl/09sWU3>
- PERRENOUD, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.

Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes

Exploration of the self-regulated learning process of Maya speaking university students

CHAN MARTÍN Elayne Dinorah
LEÓN ISLAS Eugenio E.

RECEPCIÓN: JUNIO 7 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: AGOSTO 9 DE 2017

Resumen

La autorregulación es una capacidad distintiva del ser humano. Su influencia en el desempeño del aprendizaje académico es determinante. Los alumnos que autorregulan su aprendizaje monitorizan su comportamiento en relación con sus objetivos y reflexionan sobre los avances que se van produciendo. Se orientan a un aprendizaje transformador, no puramente reproductor. Esta investigación hace una exploración del proceso de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios mayahablantes. La muestra se conformó por 40 alumnos de origen maya, de los cuales el 57.5% corresponde al sexo femenino y el 42.5% al masculino. El 30% de la muestra es mayahablante y el 67.5% habla castellano. Los sujetos de la muestra de la investigación cursaban el 6o. semestre de universidad, inscritos en seis diferentes programas educativos de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Todos eran alumnos que estudiaban Lengua Maya Nivel IV. Para medir el nivel de autorregulación del aprendizaje se aplicó la escala de evaluación interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje (EIPE-6). Los resultados indican que en el proceso de autorregulación en el aula, al relacionar las variables idioma y planificación, la correlación es significativa en el nivel 0.01 ($r =$

Elayne Dinorah Chan Martín. Química Farmacobióloga en la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Pasante de la Maestría en Educación Intercultural de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Correo electrónico: ela_1102@hotmail.com.

Eugenio Elías León Islas. Profesor de asignatura en el Programa de Formación Básica, director de la Biblioteca de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México (UIMQRoo) y maestro en Educación Intercultural por la misma institución. Sociólogo por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, diplomado en Estudios del Caribe por la Universidad de Quintana Roo y diplomado en Formación de Consultores en Sistemas de Gestión por la Asociación Mexicana de Facilitadores (AMFACI). Correo electrónico: eugenio.leon@uimqroo.edu.mx.

de las mejores variables predictoras del rendimiento académico (Hernández y Camargo, 2017; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

El proceso de autorregulación del aprendizaje fue inicialmente planteado por Zimmerman (1986), fundamentando su propuesta en la teoría del aprendizaje social cognitivo desarrollado por Bandura (1977, 1987). Así, los teóricos de la autorregulación (Bandura, 1986) y del aprendizaje autorregulado “ven a los estudiantes como participantes metacognitivos, motivacional y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje” (Zimmerman, 1986, p. 308). En este sentido, un estudiante que autorregula su aprendizaje exhibe la iniciativa para lograr y desarrollar habilidades académicas con un alto nivel de autoeficacia y establece metas próximas en el tiempo, reales y desafiantes; además, selecciona y utiliza estrategias de aprendizaje afines con la demanda de la tarea y el estilo cognitivo personal (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002, 2008; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Zimmerman y Martínez-Pons (1988) afirman que los estudiantes con problemas para autorregular sus estudios académicos logran bajos resultados en la escuela; sin embargo, los alumnos autorregulados no solo pueden distinguirse por su orientación positiva y rendimiento, sino también por su automotivación (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). Desde esta perspectiva, los estudiantes autorregulados hacen un mayor uso de las estrategias de aprendizaje y logran mucho más que aquellos que utilizan de forma escasa las estrategias de aprendizaje autorregulado (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

La presente investigación se basa en el marco teórico construido por Pintrich (2000) y el modelo elaborado por Zimmerman (1989, 2000), cuyo fundamento teórico es la teoría social cognitiva que sustenta Bandura (1986, 1997); ambos enfatizan la interacción de factores personales, comportamentales y ambientales y parten de una estructura cíclica y dinámica; sin embargo, difieren al poner énfasis en las fases y áreas de las que están estructuradas. Nuestro propósito fue explorar la capacidad de autorregulación de alumnos bilingües y no bilingües que estudian la lengua maya como segundo idioma que reprueban al cursar la asignatura de maya; pretendimos conocer la fase del proceso de autorregulación en la cual los alumnos manifiestan sus limitaciones, las reconocen y las corrigen con la intención de mejorar su aprendizaje. Se parte de la premisa de que el proceso autorregulatorio del aprendizaje es igual entre los estudiantes universitarios monolingües y bilingües. Al igual que se plantea de que no hay diferencia alguna, al abordar las diferentes fases que conforman el proceso de aprendizaje autorregulado entre los estudiantes de sexo femenino y masculino, en el mismo sentido se supone que la procedencia, urbana o rural, de los estudiantes universitarios, no influye en el proceso que conlleva el aprendizaje autorregulado, específicamente al aprender el idioma maya.

La autorregulación está relacionada con el manejo de la lengua, en tanto esta expresa la capacidad de observación y autorreflexión de las personas. A través

construcción significativa para el sujeto que aprende, por tanto, de conducta estratégica y, en consonancia, el aprendizaje estratégico. Entre los varios modelos de autorregulación del aprendizaje (Panadero, 2017; Puustinen y Pulkkinen, 2001), dos son los más renombrados, uno es el desarrollado por Paul Pintrich (2004) y el otro por Barry J. Zimmerman (2000).

Pintrich (2000) señala que el aprendizaje autorregulado es un proceso activo mediante el cual el alumno establece sus metas de aprendizaje, vigila, regula y controla la adquisición de conocimientos, su motivación y sus conductas, regido por las metas y las condiciones contextuales del entorno (Schunk, 2005). Bajo esta concepción, Pintrich (2000) plantea su marco teórico y elabora su modelo de aprendizaje autorregulado; lo estructura a partir de cuatro fases y cuatro áreas de aprendizaje. La fase 1 implica la planificación/activación y el establecimiento de metas, así como la activación de las percepciones, el conocimiento de la tarea, el contexto y el yo en relación con la tarea. La fase 2 describe varios procesos, el monitoreo que representa la consciencia metacognitiva de los diferentes aspectos del yo o la tarea y el contexto. La Fase 3 involucra esfuerzos para controlar y regular diferentes aspectos del yo o tarea y contexto. Finalmente, la fase 4 representa varios tipos de reacciones y reflexiones sobre el yo y la tarea o contexto.

Pintrich, al referirse a las áreas de regulación, explica que las primeras tres áreas, es decir, la cognición, motivación y comportamiento, reflejan la división tripartita tradicional de diferentes áreas de funcionamiento psicológico que el individuo puede intentar controlar y regular. Estos intentos de control o regulación son autorregulados por el individuo en la medida que corresponden a la propia cognición, motivación y comportamiento. En tanto, el contexto representa varios aspectos del entorno, de la tarea o del aula en general o el contexto cultural en el que se lleva a cabo el aprendizaje. En este modelo, el contexto tiene especial relevancia, ya que supone que los intentos individuales de monitorear y controlar el ambiente son aspectos importantes del aprendizaje autorregulado, porque el yo o la persona trata de monitorear y regular activamente el contexto. En síntesis, se puede decir que Pintrich desarrolla un marco de cuatro por cuatro, a través del cual clasifica todos los aspectos de la autorregulación basada en la fase y el área de enfoque (Sitzmann y Ely, 2011).

A su vez, Zimmerman elabora tres modelos sobre la autorregulación del aprendizaje (Panadero, 2017). De los tres modelos, el segundo es el más completo, al que hacemos referencia. Este se conforma de tres fases cuyo proceso es cíclico y se diferencian con claridad: 1) la fase previa o de planificación; 2) la fase de ejecución; y, 3) la fase de autorreflexión.

La primera fase del modelo se refiere a los procesos que preceden y preparan las acciones. Se distinguen, en esta fase, dos categorías de procesos: procesos relativos al análisis de tareas, es decir, establecimiento de objetivos, metas y cursos de acción, de acuerdo con las creencias, motivación intrínseca y valoración; la autoeficacia y expectativas de resultado, es decir, planificación estratégica.

Con relación al idioma, el 30% de los alumnos que participaron en la investigación su lengua materna es la maya, el 67.5% castellano y el 2.5% inglés. La edad de los sujetos del presente estudio oscilaba entre 21 y 22 años. La procedencia se distribuye de la siguiente manera: el 82.5% de comunidades del estado de Quintana Roo, 7.5% de comunidades del estado de Yucatán, 2.5% de comunidades del estado de Campeche, el 5% de otros estados de la república y un 2.5% de San Diego, California, Estados Unidos de Norteamérica. En términos globales, el 30% procede del área rural, en tanto que el 70% proviene de la urbana (véase tabla 1).

Tabla 1. Distribución de alumnos según programa educativo, idioma y género

Programa educativo	Idioma	Género		Total
		Femenino	Masculino	
Lengua y Cultura	Maya	4	2	6
	No maya	1	1	2
	Total	5	3	8
Turismo Alternativo	Maya	3	2	5
	No maya	3	4	7
	Total	6	6	12
Gestión Municipal	No maya	3		3
	Maya	1		1
Salud Comunitaria	No maya	4		4
	Total	5		5
	Ingeniería en Desarrollo Empresarial	No maya	2	6
Gestión de las Artes	No maya	2	2	4
	Maya	8	4	12
Total	No maya	15	13	28
	Total	23	17	40

Fuente: Elaboración personal, utilizando SPSS v.22.

INSTRUMENTO

Se evaluó la variable “uso de estrategias de autorregulación” mediante la escala interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, comúnmente conocido como EIPEA 1-8. Este instrumento se conforma de ocho escalas y forma parte del modelo de diseño, desarrollo y producto (DIDEPRO). Las primeras cuatro escalas se enfocan en determinar la percepción del profesor acerca de su diseño, desarrollo y producto de su proceso de enseñanza, en tanto que las cuatro restantes determinan la percepción del aprendizaje del alumnado. De estas últimas se utilizó la EIPEA-6, que se enfoca en determinar la autorregulación del aprendizaje del alumnado. El instrumento total fue desarrollado y validado por De la Fuente y Martínez (2004), De la Fuente Arias y Justicia Justicia (2007), con base en los postulados de Biggs (2001) y Zimmerman (2000, 2002).

La EIPEA-6 está construida de 58 ítems tipo Likert de cinco alternativas que los estudiantes pueden expresar su grado de acuerdo según la escala: 1 (poco) a

de planificación; sin embargo, es contrastante con el resultado de la fase de ejecución (véase tabla 2).

Tabla 2. Promedio en las acciones de las fases de autorregulación según el género

Autorregulación en el aula		Sexo		
		Femenino	Masculino	Total
Planificación	No planifica	30.0	30.0	60.0
	Planifica	27.5	12.5	40.0
Ejecución	No ejecuta	42.5	32.5	75.0
	Ejecuta	15.0	10.0	25.0
Autorreflexión	No autorreflexiona	35.0	20.0	55.0
	Autorreflexiona	22.5	22.5	45.0

En un análisis pormenorizado de los datos de la tabla 2 se observa que son las alumnas universitarias quienes intervienen, en un porcentaje ligeramente superior, en dos fases del proceso de autorregulación, que los alumnos; no obstante, al tratarse del proceso de autorreflexión, se advierte que dicho proceso es similar entre los alumnos universitarios de ambos géneros.

Al examinar los datos del proceso de autorregulación en el aula en los tres procesos, tomando al idioma como variable independiente, los resultados son: los alumnos cuya lengua materna es la maya, planifican 10% más que los alumnos cuyo idioma no es la maya. De igual manera sucede con el proceso de la autorreflexión, no así en lo que compete al proceso de ejecución; en este último proceso el resultado es muy bajo (12.5%) en los dos grupos de alumnos universitarios (véase tabla 3).

Tabla 3. Promedio en las acciones de las fases de autorregulación según idioma

Autorregulación en el aula		Idioma		Total
		Maya	No maya	
Planificación	No planifica	5.0	55.0	60.0
	Planifica	25.0	15.0	40.0
Ejecución	No ejecuta	17.5	57.5	75.0
	Ejecuta	12.5	12.5	25.0
Autorreflexión	No autorreflexiona	10.0	45.0	55.0
	Autorreflexiona	45.0	25.0	45.0

Finalmente, en cuanto a los resultados del proceso de autorregulación de los alumnos universitarios asociado con su procedencia, se observa que los de origen urbano planifican, en términos porcentuales, 15% más que los alumnos de procedencia rural; también se observa un diferencia porcentual (10%) en el proceso de ejecución. Sin embargo, no sucede lo mismo en el proceso de autorreflexión; en esta fase se da una ligera diferencia porcentual (5%) a favor de los alumnos de origen rural. En conclusión, se advierte que los estudiantes universitarios de

regulado, según esta concepción, serían estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. La autorregulación en general hace referencia a la práctica cotidiana. Los resultados de este tipo de autorregulación de estudiantes universitarios de origen maya se pueden examinar en la tabla 6.

Autorregulación en general		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Planificación	No planifica	32.5	17.5	50.0
	Planifica	25.0	25.0	50.0
Ejecución	No ejecuta	10.0	20.0	30.0
	Ejecuta	47.5	22.5	70.0
Autorreflexión	No autorreflexiona	20.0	12.5	32.5
	Autorreflexiona	37.5	30.0	67.5

Los alumnos universitarios de ambos sexos llevan a cabo la planificación de su aprendizaje en un 25% de un potencial de 100% de la fase de planificación en el modelo de Zimmerman. Sin embargo, los resultados muestran que son las alumnas quienes menos planifican, pero también las que más llevan a cabo lo que planifican (47.5%) y también quienes practican más la autorreflexión. Los alumnos, en tanto, llevan a cabo 2.5% menos las acciones que planifican para su aprendizaje. En lo que compete a la autorreflexión, los alumnos son 7.5% menos autorreflexivos que las alumnas.

Al examinar los resultados de la tabla 7, los autores observan que en la fase de planificación, en términos porcentuales, coinciden ambos resultados. Sin embargo, se da una diferencia bastante alta, 22.5%, en la fase de ejecución. Es decir, los alumnos de habla castellano llevan a cabo las acciones que planifican en comparación con los alumnos que hablan maya.

Autorregulación en general		Idioma		Total
		Maya	No maya	
Planificación	No planifica	5.0	45.0	50.0
	Planifica	25.0	25.0	50.0
Ejecución	No ejecuta	5.0	25.0	30.0
	Ejecuta	25.0	45.0	70.0
Autorreflexión	No autorreflexiona	2.5	30.0	32.5
	Autorreflexiona	27.5	40.0	67.5

En la tabla 7 también se nota una clara diferencia en la fase de autorreflexión, al compararlos con los resultados de la tabla 6. Los alumnos que no hablan maya reflexionan en un 12.5% más que sus compañeros que sí lo hacen. Igualmente sucede, en un porcentaje parecido, 10% menos, con las alumnas que hablan maya.

Con el propósito de confirmar si el idioma efectivamente influye en el proceso de autorregulación del aprendizaje en general, los autores recurrieron a

Tabla 10. Uso de estrategias de aprendizaje reproductor según idioma (%)

		Idioma		Total
		Maya	No maya	
Estrategias de aprendizaje reproductor	NEAR*	12.5	42.5	55.0
	EAR**	17.5	27.5	45.0

*NEAR: no usa estrategias de aprendizaje reproductor.

**EAR: usa estrategias de aprendizaje reproductor.

El estudio también consideró la variable independiente “procedencia”, es decir, la comunidad de origen de donde provienen los alumnos universitarios de la UIMQRoo; se buscó corroborar la relación del idioma maya/procedencia. Esta relación obedece a que en las comunidades denominadas como rurales predomina la práctica de la lengua materna, esto es, la maya, y con menor frecuencia en las comunidades urbanas (véase tabla 11).

Tabla 11. Uso de estrategias aprendizaje reproductor según procedencia (%)

		Procedencia		Total
		Urbano	Rural	
Estrategias de aprendizaje reproductor	NEAR*	32.5	22.5	55.0
	EAR**	25.0	20.0	45.0

*NEAR: no usa estrategias de aprendizaje reproductor.

**EAR: usa estrategias de aprendizaje reproductor.

En lo que respecta al aprendizaje transformador, en párrafos anteriores se indicó que difería del aprendizaje reproductor en cuanto que se orienta al dominio de un tema; en cambio, el segundo tipo de aprendizaje busca el reconocimiento del profesor, es decir, un calificativo reconocido socialmente.

En consonancia al uso de estrategias de aprendizaje transformador, los resultados indican que el 30% de las estudiantes hacen uso de este tipo de estrategias, 10% más que la contraparte masculina, que solamente un 20% hace uso de este tipo de estrategias. No obstante, las mujeres universitarias son también quienes en porcentaje mayor que los hombres universitarios del estudio hacen uso de estrategias no transformadoras (véase tabla 12).

Tabla 12. Uso de estrategias de aprendizaje transformador según género (%)

		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Estrategias de aprendizaje transformador	NEAT*	27.5	22.5	50.0
	EAT*	30.0	20.0	50.0

*NEAT: no usa estrategias de aprendizaje transformadoras.

**EAT: usa estrategias de aprendizaje transformadoras.

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN LINEAL Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA

Entre los objetivos que se plantearon los autores de este estudio fue examinar la relación del proceso de la autorregulación del aprendizaje de los alumnos universitarios, tanto en el aula como la autorregulación en general. La técnica estadística seleccionada para determinar la estrechez entre las variables en estudio y el análisis de la relación de las mismas fue la utilización del coeficiente de correlación lineal.

Los resultados obtenidos por este método estadístico para comprobar que el idioma de los alumnos no incide en el proceso autorregulatorio en el aula o en general se muestran en las tablas 15, 16 y 17. En la tabla 15 se observa que entre la fase de planificación y el idioma se da una correlación negativa al nivel del 0.01 de significancia.

Autorregulación en el aula		Idioma	Género	Planificación
Idioma	Correlación de Pearson	1	0.121	-0.579**
	Sig. (bilateral)		0.456	0.000
	N	40	40	40
Género	Correlación de Pearson	0.121	1	-0.186
	Sig. (bilateral)	0.456		0.251
	N	40	40	40
Planificación	Correlación de Pearson	-0.579**	-0.186	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.251	
	N	40	40	40

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Asimismo, en la tabla 16 se muestra también una correlación negativa entre el idioma de los sujetos de la investigación y el factor ejecución, elemento importante también de la autorregulación en el aula. No obstante, esta correlación no es significativa.

Autorregulación en el aula		Idioma	Género	Ejecución
Idioma	Correlación de Pearson	1	0.121	-0.252
	Sig. (bilateral)		0.456	0.117
	N	40	40	40
Género	Correlación de Pearson	0.121	1	-0.029
	Sig. (bilateral)	0.456		0.858
	N	40	40	40
Ejecución	Correlación de Pearson	-0.252	-0.029	1
	Sig. (bilateral)	0.117	.858	
	N	40	40	40

Tabla 19. Correlación entre la fase ejecución, idioma y género

Autorregulación en general		Idioma	Género	Ejecución
Idioma	Correlación de Pearson	1	0.121	-0.190
	Sig. (bilateral)		0.456	0.239
	N	40	40	40
Género	Correlación de Pearson	0.121	1	-0.320*
	Sig. (bilateral)	0.456		0.044
	N	40	40	40
Ejecución	Correlación de Pearson	-0.190	-0.320*	1
	Sig. (bilateral)	0.239	0.044	
	N	40	40	40

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Por otra parte, los resultados que se muestran en la tabla 20, al establecer la correlación entre la variable idioma y el factor autorreflexión del proceso de autorregulación en general, se observa que hay una correlación negativa al 0.05 del nivel de significancia.

Tabla 20. Correlación entre la fase autorregulación en general, idioma y autorreflexión

Autorregulación en general		Idioma	Género	Autorreflexión
Idioma	Correlación de Pearson	1	0.121	-0.338*
	Sig. (bilateral)		0.456	0.033
	N	40	40	40
Género	Correlación de Pearson	0.121	1	0.057
	Sig. (bilateral)	0.456		0.728
	N	40	40	40
Autorreflexión	Correlación de Pearson	-0.338*	0.057	1
	Sig. (bilateral)	0.033	0.728	
	N	40	40	40

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Zimmerman (2000) indica que la cualidad más importante como seres humanos tal vez sea la capacidad para autorregular. El logro de nuestras metas depende en gran medida de esta capacidad, en cuanto que es la fuente de percepción de la agencia personal, núcleo central de nuestro sentido de sí mismo. No obstante, Bandura (1986, p. 435) afirma que “las capacidades autorreguladoras requieren instrumentos de agencia personal y seguridad en uno mismo para usarlos con efectividad”.

El aprendizaje autorregulado constituye, sin duda, una de las competencias básicas en la educación superior y puede definirse como “el grado en que los estudiantes son participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental” (Zim-

de 0.05 ($r = -0.320$); también se da una correlación negativa significativa entre el factor autorregulación y el idioma en el nivel de 0.05 ($r = -0.338$). Se deduce entonces que la planificación, en el proceso de autorregulación en el aula, y la autorreflexión en el proceso de autorregulación en general, se correlaciona, en diferente nivel de significancia, de manera negativa.

En términos generales, se concluye que no es el género ni el idioma de los aprendices, sea este el japonés, maya, inglés o castellano, ni el hecho de ser bilingüe, determina el buen aprendizaje o el aprendizaje eficaz; es la práctica de establecer objetivos, metas, ejecución efectiva de las metas y actividades, la motivación sostenida, el establecimiento de estrategias de aprendizaje y la autorreflexión los que conducen al desarrollo de un nivel de autorregulación de aprendizaje y de este al buen aprendizaje escolar.

REFERENCIAS

- BANDURA, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: exercise of control*. Nueva York, Estados Unidos: Freeman.
- BIGGS, J.B. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, (41), 221-238.
- BOEKAERTS, M. y CORNO, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- BOEKAERTS, M. y Niemi-virta, M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, California, Estados Unidos: Academic Press.
- BONG, M. y SKAALVIK, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, (15), 1-40.
- DE LA FUENTE ARIAS, J., y JUSTICIA JUSTICIA, F. (2007). El modelo Didepro de regulación de la enseñanza y del aprendizaje: avances recientes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13).
- DE LA FUENTE, J., y MARTÍNEZ, J.M. (2004). Escalas para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, EIPEA. En *Manual técnico y de aplicación*. Madrid, España: EOS.
- GARCÍA, M.M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- HERNÁNDEZ BARRIOS, A. y CAMARGO URIBE, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistematizada. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1-14.
- LINDNER, RW. y HARRIS, B.R. (1998). Self-regulated learning in education majors. *The Journal of General Education*, 47(1), 63-78.
- LINNENBRINK, E. y PINTRICH. (2003). The role of self-efficacy beliefs in students engagement and learning in the classroom. *Reading y Writing Quarterly*, (19), 119-137.
- PANADERO, E. (2017, abril). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. 10.3389/fpsyg.2017.00422

Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad

Family functioning and school participation of families with disabled children

LÓPEZ-MÁRQUEZ Norma Graciela

RECEPCIÓN: JUNIO 7 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: AGOSTO 7 DE 2017

Resumen

Para lograr la inclusión educativa de niños con discapacidad es indispensable una interacción efectiva y asertiva entre los padres de familia y la escuela. El objetivo de esta investigación fue describir la funcionalidad familiar (FF) y el grado de participación escolar de padres de familia (PEPF) de niños con discapacidad neuromusculo-esquelética mediante un estudio descriptivo en 108 padres de familia que acuden al Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT) en Chihuahua, mediante la aplicación del cuestionario de participación escolar para padres de familia elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el cuestionario Apgar familiar. Los resultados exponen que 60.2% percibe FF normal, 37% disfuncionalidad leve y 2.8% disfuncionalidad grave; además, el 83.2% grado alto de PEPF y 16.8% regular. Se encontró una relación positiva y significativa entre FF y PEPF ($r = 0.434$). El 60% está insatisfecho del apoyo que reciben de la familia. Entre 42% y 44% desconocen los objetivos de las materias, 58.3% no asiste a la escuela para padres y 72.2% nunca están dispuestos a pertenecer a la sociedad de padres. La educación pública es la encargada de atender al 91.7% de los hijos e hijas de los participantes. Se concluye que existe una correlación alta entre las variables de estudio, así como que la investigación arroja información relevante para investigaciones posteriores sobre las

Norma Graciela López Márquez. Asesora pedagógica del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón de la ciudad de Chihuahua, México. Licenciada en Psicopedagogía por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. y maestra en Psicoterapia Clínica por el IESFH. Diplomada en Acompañamiento y Consejería Tanatológica por el Instituto Mexicano de Tanatología. Ha participado como docente en la Licenciatura en Educación en Unidep y en el posgrado del Centro de Investigación y Docencia. Conferencista y ponente en congresos de investigación educativa. Correo electrónico: nogaloma@gmail.com.

social y clínico. Es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, “pues desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar” (Guevara, 1996).

El funcionamiento familiar es, por concepto, el conjunto de relaciones interpersonales que se generan en el interior de cada familia y que le confieren identidad propia (Castellón *et al.*, 2012). Se puede decir que se define como el conjunto de atributos que lo caracterizan como sistema gobernado por reglas o patrones interaccionales que trascienden las cualidades de los miembros individuales. Los padres de familia o tutores son altamente importantes en la escuela y en el aula, porque son los destinatarios indirectos del servicio que ofrece la escuela, y porque sin su colaboración y apoyo es más difícil lograr la integración e inclusión escolar de los alumnos con discapacidad.

El interés de los padres en las decisiones y acciones que involucra el sistema educativo constituye un derecho y un deber en la medida en que se establece que padres y madres son los primeros educadores de sus hijos, siendo la escuela colaboradora en esta función esencial de la familia. La participación de los padres en la institución educativa puede adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades, dependiendo del grado de implicación considerado (Parra, 2004). La participación escolar puede entenderse como la contribución a una causa común, como colaboración, organización, proceso de desarrollo individual y grupal o proceso de autogestión y poder (Rodríguez, 1993). Para establecer verdaderos puentes de comunicación entre la escuela y las familias es condición necesaria que estas tengan un lugar en ella, que sientan que forman parte, que comparten un mismo proyecto (Parrellada, 2008).

Los profesores no son los únicos adultos que influyen de manera positiva en los niños dentro de la escuela. La vinculación de los padres mejora el resultado en el aprovechamiento académico de los niños, al igual que su conducta y actitud hacia la escuela; además, esto conduce a mejorar las instituciones, mejorar la calidad en la educación pero, sobre todo, a lograr la integración e inclusión educativa de alumnos con discapacidad.

De acuerdo con lo anterior, es necesario establecer vías de interacción que consideren alternativas diferentes a las propuestas más tradicionales, ya que las familias forman parte de las redes de colaboración y apoyo de los centros escolares; entonces, se precisan nuevas formas de implicar a la comunidad educativa más allá de la representación formal, avanzando hacia formas de trabajo que promuevan esta colaboración a todos los niveles de la vida del centro escolar. Desde el conocimiento de la funcionalidad de cada familia se podrá identificar los recursos con los que cuentan para lograr una participación activa en la escuela de sus hijos, de tal forma que los alumnos y los centros educativos se verán beneficiados considerablemente.

participación baja. Este instrumento fue sometido a un proceso de evaluación de su calidad técnica, que incluyó su revisión por parte de un conjunto de expertos (tanto en aspectos de diseño de instrumentos como en conocimiento del sistema educativo, ya que se recurrió a investigadores educativos y a coordinadores y supervisores escolares). Los resultados de ambas acciones muestran que se trata de instrumentos adecuados en términos de validez y fiabilidad con un alfa de Cronbach de 0.90, por lo que su utilización es recomendable (Ruiz, 2007).

Para llevar a cabo la evaluación se organizó la recogida de datos mediante el contacto con los participantes y se establecieron horarios para la aplicación de cuestionarios. Los participantes fueron informados del tema y objetivos del estudio, se les explicó que su participación era voluntaria y se garantizó la confidencialidad de los resultados. Confirmada su disposición, firmaron la carta de consentimiento informado. La evaluación fue realizada en forma individual; contestaron el cuestionario sociodemográfico, el Apgar familiar y el cuestionario para padres de familia.

Los datos se procesaron y analizaron con el programa IBM SPSS versión 20. Como primer paso se realizó el análisis descriptivo de los instrumentos aplicados para comprender sus componentes; luego un análisis estadístico numérico (media aritmética) para conocer en qué nivel se encuentra el grupo de estudio respecto a las variables independientes (tipo de familia, escolaridad, ocupación, etcétera). Para examinar y cuantificar la relación entre las variables dependientes (FF y PEPF) se utilizó el análisis de regresión múltiple y la correlación de Pearson (r), y así conocer si en la muestra las variables están asociadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra de estudio constó de 102 mujeres y 6 hombres cuyas edades oscilan entre 21 y 70 años, siendo la edad media 37.32 años. Las madres de familia representan el 83.9%, siendo 72.2% amas de casa. Lo anterior evidencia que las encargadas de establecer el puente entre la familia y la escuela son las madres. Se refleja un patrón cultural de la sociedad mexicana que atribuye a las madres la responsabilidad fundamental en la educación de los hijos y deja a los padres en una posición periférica con respecto a la misma (Valdés *et al.*, 2009a).

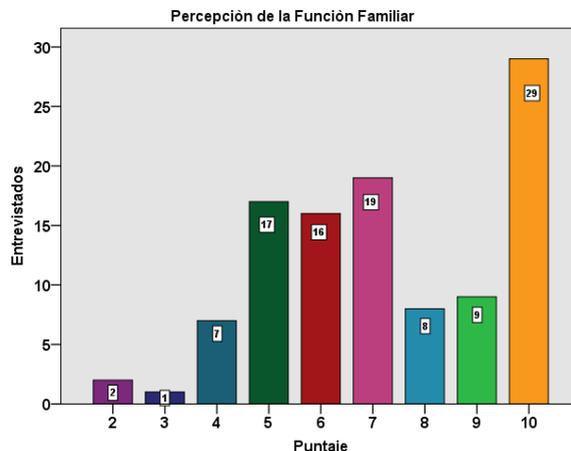
Cabe destacar que el 53.7% de los entrevistados viven en zonas foráneas como Juárez, Delicias, Casas Grandes, Parral y Creel, entre otros, y el 46.3% reside en Chihuahua capital; estos datos muestran que el CRIT trata de cubrir las necesidades de atención a niños con discapacidad neuromusculoesquelética de todo el estado. Las familias que ingresan al CRIT reciben un modelo de atención que contempla como principales líneas de acción: dar énfasis a la prevención, ofrecer un enfoque de atención médica interdisciplinaria, proporcionar servicios especializados de terapia física, ocupacional, lenguaje, estimulación múltiple

problemas aminora la adaptabilidad cuando hay situaciones de crisis. Algunas investigaciones han estudiado y considerado las respuestas adaptativas de la familia para enfrentar a la enfermedad y/o discapacidad y plantean que a partir del manejo que dan a dicha situación crítica logran crecer y fortalecerse (Kanán *et al.*, 2010a). El 49.1% estima que hace falta mayor participación y cooperación en la familia para que la toma de decisiones y responsabilidades relacionadas con el mantenimiento familiar sea mediante división del trabajo y acuerdos. En general, creen que el tiempo que pasan juntos es suficiente y opinan que tienen el compromiso de generar con ello la capacidad resolutive. Llama la atención que a pesar de que muchos cuidadores necesitan mayor apoyo de su familia consideran que ellos los quieren y dejan en segundo término el apoyo requerido. Estos datos expuestos confirman la importancia de evaluar el funcionamiento familiar, porque permitirá conocer los recursos y limitaciones que tiene el propio sistema familiar, y en ello se incluye la capacidad para resolver problemas, la comunicación, el establecimiento de límites, el involucramiento afectivo entre sus miembros y el manejo de las dificultades, la unión y el apoyo (Kanán *et al.*, 2010b).

Los resultados ofrecen una apreciación gráfica y esquemática de que la funcionalidad familiar es normal en el 60.2% de los entrevistados, lo que permite desarrollar una visión integrada de las interacciones actuales. Las características de adaptabilidad, participación, cooperación, desarrollo familiar, el afecto y la capacidad de resolución de problemas están presentes. El 37% presenta disfuncionalidad leve. Estos datos son sobresalientes, porque la familia con un funcionamiento adecuado, o familia funcional, puede promover el desarrollo integral de sus miembros y lograr el mantenimiento de estados de salud favorables en estas.

De forma directa o indirecta, la presencia de la disfuncionalidad se ve reflejada en las esferas afectiva, física, económica y social de la familia. El 2.8% de los participantes percibe una disfuncionalidad grave; por lo tanto, es necesario fortalecer características positivas para que se registre un cambio. Una familia disfuncional o con un funcionamiento inadecuado debe ser considerada como

Fig. 1. Percepción de los padres de familia sobre la funcionalidad familiar.



Cuadro 2. Apartado I. Conocimiento e información que los padres deben tener acerca de su hijo(a) y de la escuela a la que asiste

Ítem	Sí (3)	Poco (2)	No (1)
	n / %	n / %	n / %
Conozco:			
1. Las instalaciones de la escuela de mi hijo(a).	96/88.9%	8/7.4%	3/2.8%
2. Lo que la escuela pretende lograr en este ciclo escolar.	30/27.8%	32/29.6%	46/42.6%
3. Los objetivos de cada asignatura (materia).	28/25.9%	33/30.6%	47/43.5%
4. Los materiales de apoyo al aprendizaje (libros de texto, láminas, etc.) para mi hijo(a).	37/34.3%	47/43.5%	24/22.2%
5. El reglamento de la escuela.	56/51.9%	38/35.2%	14/13%
6. El proyecto escolar.	35/32.4%	53/49.1%	20/18.5%
7. El funcionamiento de la sociedad de padres de familia.	58/53.7%	32/29.6%	5/4.6%
8. Al director de la escuela.	85/78.3%	18/16.7%	5/4.6%
9. A los profesores(as) de la escuela.	82 / 75.9%	23 / 21.3%	3 / 2.8%
10. Al profesor(a) del grupo de mi hijo(a).	94 / 87%	10 / 9.3%	4 / 3.7%
11. Los problemas o dificultades que tiene mi hijo(a) en las materias o asignaturas.	92 / 85.2%	13 / 12%	3 / 2.8%
12. Los problemas que pueden afectar el aprendizaje de mi hijo(a), como la falta de adaptación al grupo o el desinterés por el estudio.	91 / 84.3%	13 / 12%	4 / 3.7%
Tengo información acerca de:			
13. La manera en que enseña el profesor(a) de mi hijo(a).	65 / 60.2%	36 / 33.3%	7 / 6.5%
14. La manera en que evalúa el profesor(a) de mi hijo(a)	66 / 61.1%	29 / 26.9%	13 / 12%
15. Los eventos que organiza la escuela (excursiones, visitas, festivales, etc.).	67 / 62%	35 / 32.4%	6 / 5.6%
16. Las actividades académicas que organiza la escuela (cursos, entrega de documentos, etc.).	71 / 65.7%	34 / 31.5%	3 / 2.8%
17. Las formas o actividades en las que puedo participar en la escuela.	77 / 71.3%	27 / 25%	4 / 3.7%
18. La relación de mi hijo(a) con su profesor(a).	83 / 76.9%	18 / 16.7%	7 / 6.5%
19. La relación de mi hijo(a) con sus compañeros.	82 / 75.9%	22 / 20.4%	3 / 2.8%
20. El aprovechamiento o calificaciones de mi hijo(a)	84 / 77.8%	21 / 19.4%	3 / 0.8%
21. La conducta de mi hijo(a) en la escuela.	93 / 86.1%	14 / 13%	1 / 0.9%

Cuadro 4. Apartado III. Asistencia de los padres de familia a algunas actividades escolares

Ítem	Siempre (5)	Casi siempre (4)	A veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
	n / %	n / %	n / %	n / %	n / %
De manera voluntaria asisto a:					
30. Informarme del aprovechamiento escolar o calificaciones de mi hijo(a).	75/69.4%	21/19.4%	7/6.5%	4/3.7%	1/9%
31. Apoyar en actividades para el cuidado y mantenimiento de la escuela.	39/36.1%	30/27.8%	22/20.4%	12/11.1%	5/4.6%
32. Eventos sociales organizados por la escuela (festivales, reuniones de padres e hijos, excursiones, posadas).	47/43.5%	37/34.3%	20/18.5%	1/9%	3/2.8%
Cuando la escuela lo solicita asisto a:					
33. Juntas generales.	64/59.1%	34/31.5%	10/9.3%	0	0
34. Juntas de grupo.	71/65.7%	30/27.8%	7/6.5%	0	0
35. Entrevistas con el profesor(a) de grupo.	72/66.7%	31/28.7%	5/4.6%	0	0
36. Eventos académicos (firma de boletas, entrega de certificados, actos cívicos).	71/65.7%	28/25.9%	5/4.6%	1/9%	3/2.8%
37. Muestras de clases o "clases públicas".	31/28.7%	34/31.5%	18/16.7%	6/5.6%	19/17.6%

niño crece determina su vida infantil e influye de manera positiva o negativa en su desarrollo escolar (Lobato, 2001).

En el apartado IV se percibe que el afecto que los padres tienen por sus hijos e hijas los estimula para que siempre o casi siempre lleven a cabo todas las estrategias de apoyo académico en casa, indicando que dedican atención, tiempo y espacio para reforzar los contenidos académicos; del mismo modo reflejan un gran interés en el aprendizaje de sus hijos. Se resalta el apoyo que los padres de familia brindan a sus hijos respecto a cumplir con la alimentación adecuada, higiene y puntualidad, así como la motivación para que estudien y tengan éxito; esto contribuye a que los niños con discapacidad mejoren su autoconcepto, autoestima y aceptación personal. Estos resultados concuerdan con investigaciones, como la de González, Corral, Frías y Miranda (1998), que refieren que en México se asocia el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros y las actividades escolares con la alta autoestima del hijo, la cual, a su vez, estimula el esfuerzo escolar. Martínez (2004) sugiere que los factores más influyentes en el desempeño escolar son las prácticas familiares, incluso por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al estudiante (Valdés *et al.*, 2009b).

En el cuadro 6 se logra visualizar que el grupo de estudio se esfuerza por cumplir con sus obligaciones escolares para mejorar el desempeño académico; estos datos están de acuerdo con algunas investigaciones que reportan que el interés de los padres y las facilidades que el hogar brinda para la realización de trabajo escolar es uno de los factores familiares que propician un adecuado rendimiento en la escuela (Shanahan *et al.*, 1985). Probablemente no les es posible

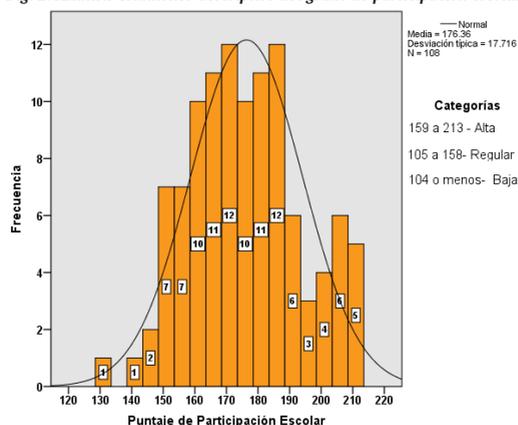
cumplir con la asistencia a todas las actividades que las escuelas tienen, ya que las condiciones de salud de su hijo(a) no siempre son adecuadas; también se infiere que la mayoría de los cuidadores primarios se ocupan del niño o niña con discapacidad las 24 horas del día, y esto implica compromisos como hacer terapia en casa, acudir a los médicos, tareas escolares, etcétera.

¿CUÁL ES EL GRADO DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR DE LOS PADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD?

La gráfica de la figura 2 muestra que la PEPF de niños con discapacidad neuromusculoesquelética que acuden al CRIT Chihuahua exhibe un grado alto, con 83.2%. En este grado de participación se ubican los padres que tienen un contacto frecuente con la escuela o con los profesores, ya que participan a través de diversas actividades de manera voluntaria y cuando se los solicitan. Su participación es activa, significativa y variada. Tienen un conocimiento amplio de la escuela a la que asisten sus hijos, una muy buena disposición a colaborar con la escuela, además de que apoyan en casa el trabajo escolar. Estos resultados se contraponen a investigaciones que indican que los organismos encargados de regular la educación reportan una falta de integración de los padres de familia en las actividades escolares (SEP, 2004; Valdés *et al.*, 2009c). O en otros en los que mencionan que a diferencia de otros países, como Inglaterra, en donde los padres participan en la toma de decisiones en lo pedagógico y organizativo en las escuelas, en México habitualmente los padres no participan en estas decisiones (Guzmán *et al.*, 2001).

Por tal motivo, es un acierto que los padres de familia participantes en este estudio estén demostrando que se puede cumplir con el artículo 131 del capítulo VII: “De la participación social en la educación, sección I: De los padres y madres de familia y sus organizaciones”, que menciona que son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad: apoyar de manera permanente el proceso educativo de sus hijos; colaborar con las autoridades escolares y las organizaciones de padres de familia en las actividades que se realicen en los planteles (<http://www.congresochihuahua.gob.mx>).

Fig. 2. Análisis estadístico descriptivo del grado de participación escolar.



De acuerdo con otros estudios, se reflexiona acerca de que existen varios factores que favorecen la PEPF en las actividades relacionadas con la escuela. El primero es que los padres hayan observado la participación modelada por sus propios padres y otros adultos; el segundo se refiere a que los padres se involucran más si experimentan un sentido de eficacia personal para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela. El tercer factor es un aumento en la participación de los padres si perciben oportunidades, invitaciones o exigencias de ayuda del personal escolar y de sus hijos (Hoover *et al.*, 1995). La participación escolar alta de este grupo de estudio probablemente está justificada en la percepción de eficacia que tienen los padres de familia acerca de las habilidades y destrezas que han adquirido para el manejo de la discapacidad de su hijo o hija, pero, sobre todo, el conocimiento para atenderlo en el ámbito social y el anhelo inacabado de ver consolidada en un futuro la inclusión escolar para sus hijos.

¿CUÁL ES LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA FUNCIONALIDAD FAMILIAR Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA DE SU HIJO O HIJA CON DISCAPACIDAD?

Para cuantificar el grado de relación lineal existente entre las variables de estudio se utilizó la correlación de Pearson (r).

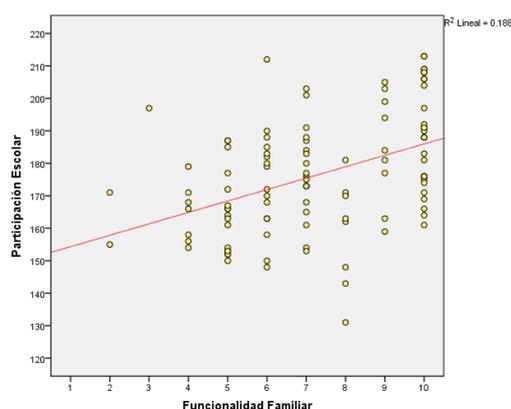
En el cuadro 7 se advierte que existe una relación alta y significativa entre la FF y la PEPF, ya que la correlación (r) es significativa al nivel 0.05 bilateral. Se trata de una relación positiva, pero no perfecta. El nivel de significatividad en las dos direcciones permite manifestar que si se fuese a repetir el estudio correlacional obteniendo la muestra de la misma población de donde se sacó esta muestra de estudio, los resultados se mantendrían consistentes y la probabilidad de cambios sería nula. Ambas variables están asociadas por diversas razones; puede ser posible que la FF influencie en la PEPF, o viceversa.

En la gráfica de la figura 3 se logra apreciar la correlación significativa entre las variables de estudio. La nube de datos se ajusta razonablemente a una recta con pendiente positiva. Según el coeficiente de determinación R^2 muestra que la

Cuadro 7. Descripción de la relación entre FF y PEPF			
	Correlaciones	Funcionalidad familiar (FF)	Participación escolar (PEPF)
Funcionalidad familiar	Correlación de Pearson	1	0.434**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	108	108
Participación escolar	Correlación de Pearson	0.434**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	108	108

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fig. 3. Representación gráfica de la correlación existente entre FF y PEPF.



dependencia entre las variables es débil; por lo tanto, no es posible predecir que entre mayor FF, mayor PEPF, o viceversa. Sin embargo, estos resultados sustentan las conclusiones de algunas investigaciones que afirman que entre la capacidad de la escuela para satisfacer necesidades y la participación de los individuos en la misma, se produce una suerte de mutualismo y aseguran que las familias funcionales son aquellas capaces de crear un entorno que facilite el desarrollo personal de sus miembros (González, 2012). Por tal motivo, la relación entre las variables de estudio debe ser permanente, creciente y estrecha, porque los niños con discapacidad merecen ser tratados con equidad en cualquier ámbito; los padres de familia son capaces de hacer todo lo necesario para que dentro del entorno escolar la inclusión sea una posibilidad.

¿CÓMO ES LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA EN LOS DIVERSOS NIVELES EDUCATIVOS?

La educación pública brinda servicios educativos al 91.7% de los niños con discapacidad neuromusculo-esquelética que asisten al CRIT Chihuahua en las escuelas mencionadas en el cuadro 8; solo el 8.3% acuden a escuelas privadas. Estos datos son relevantes y significativos para esta investigación, ya que se puede

Cuadro 8. Análisis descriptivo de la participación escolar según el nivel educativo

Variabes	Frecuencia	Participación escolar media	
Nivel escolar	Preescolar regular	16	176
	Preescolar USAER	6	167
	Preescolar CAM	12	175
	Primaria regular	28	180
	Primaria USAER	19	172
	Primaria CAM	7	178
	Secundaria	17	170
	Preparatoria	3	176
Tipo de escuela	Pública	99	176
	Privada	9	180

CONCLUSIONES

Los instrumentos de medición utilizados explican que gran parte del grupo de estudio percibe una FF normal. Del mismo modo, el grado de PEPF se expone como alto. Las variables de estudio mantienen una correlación positiva y significativa entre ellas. Se revela un sesgo en esta investigación, ya que se desconoce la percepción de los maestros sobre la FF de sus alumnos y su opinión acerca de la participación escolar de los mismos. Es recomendable conocer los puntos de vista de los docentes y cotejar resultados con la percepción familiar para complementar el estudio. Los resultados descritos son favorables en lo general, pero demuestran la necesidad de otorgar a los padres de familia que obtuvieron un nivel regular de FF herramientas que les permitan seguir fortaleciendo sus valores para que sean capaces de alcanzar una óptima funcionalidad. Se sugiere estructurar estrategias que posibiliten el conocimiento de los objetivos de la escuela, de las materias y del proyecto escolar durante todo el ciclo escolar. Como hallazgo se reveló que a pesar de presentar alto grado de participación escolar, la mayoría de los padres de familia contundentemente dicen no a ciertas actividades escolares. Sigue existiendo la necesidad de mayor apoyo al cuidador primario por parte del resto de la familia.

La importancia y el servicio que oferta el sistema educativo público es determinante, porque cubre las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad en los distintos niveles escolares, posibilitando con esto el cambio de paradigmas educativos.

Se sugiere que a partir de estos resultados se lleve a cabo la reestructuración de proyectos en las áreas correspondientes del CRIT que impliquen la detección y prevención de disfuncionalidad familiar. De igual forma, programas educativos para padres de familia en los que se integren temas de estrategias de apoyo académico e intervención escolar, de tal forma que la calidad de los servicios del CRIT siga mejorando y se logren más objetivos de inclusión escolar y social.

De tal modo que es una responsabilidad para quienes estamos inmersos en el ámbito educativo y, sobre todo, en el relacionado con niños con discapacidad, realizar estudios que ayuden a encontrar posibles soluciones a las problemáticas que se presentan en la familia y en la escuela.

*Para quien tiene un por qué,
es capaz de cualquier cómo.*
Nietzsche.

REFERENCIAS

BALLADARES, P.A. (2002). Trastornos afectivos y psicosociales debidos a discapacidad neuromusculoesquelética. *Pharos*, 9(2). Santiago, Chile: Universidad de Las Américas.

José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua

José Joaquín Calvo López, founder of the Literary Institute, now Chihuahua Autonomous University

HERNÁNDEZ OROZCO Guillermo
PÉREZ PIÑÓN Francisco Alberto
TRUJILLO HOLGUÍN Jesús Adolfo

RECEPCIÓN: MAYO 31 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: JULIO 1 DE 2017

Resumen

Este trabajo muestra la vida de José Joaquín Calvo López. Describe su origen y familia en Cuba, donde nace, así como el contexto cultural donde se desarrolló. Sus antecedentes repercuten en Chihuahua, cuando toma la determinación de crear el Instituto Literario con la visión educativa aprendida en su país natal y en consonancia con los ideólogos cubanos José de la Luz Caballero y Félix Varela. También se describe su trayectoria militar en México, primero en su lucha contra los insurgentes y después ya como independentista, así como su paso y desempeño como jefe militar en distintos territorios nacionales, hasta llegar a Chihuahua. Desde luego se hace énfasis en la decisión de crear el Instituto Literario de Chihuahua en 1835

Guillermo Hernández Orozco. Doctor en Ciencias de la Educación y académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece a un cuerpo académico consolidado. Tiene el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuenta con publicaciones en libros, capítulos, artículos y ponencias especializadas en el área de historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: ghernand@uach.mx.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Profesor de carrera adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Tiene reconocimientos como miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Docente e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Tiene estudios como doctor en Educación y sus publicaciones son especializadas en el área de historia e historiografía de la educación. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx.

INTRODUCCIÓN

La creación del Instituto Literario de Chihuahua ocurrió el 19 de marzo de 1835, y en 1881, con el auge de las ideas positivistas, se le agregó la denominación “Científico”. Su apertura se convirtió en el evento educativo más importante a lo largo de la historia de Chihuahua, ya que el instituto se constituyó en la columna vertebral de la educación en el estado durante los 119 años de funcionamiento, para luego transformarse en la Universidad de Chihuahua.¹ Sumados los dos tiempos de esta institución educadora, son 182 años hasta 2017. Durante ese periodo formó los recursos humanos que se requerían, acordes a cada época, condiciones y contexto de funcionamiento.

Este trabajo tiene como propósito recuperar la memoria histórica de José Joaquín Calvo López, personaje muy importante y poco conocido en Chihuahua, aunque una calle de la capital lleve su nombre. Los pocos que reconocen su trayectoria la asocian a su desempeño como gobernador de Chihuahua y Nuevo México en 1834 (Riva Palacio, 1940), pero no como fundador de lo que actualmente es la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Complementariamente se aborda la vida y obra de Antonio Cipriano Yrigoyen de la O, pues fue el artífice intelectual de la educación superior pública en Chihuahua.

Esta investigación es una forma de contribuir a la construcción de la identidad de los chihuahuenses y aspira a que los estudiantes que pasen por las aulas universitarias conozcan a los personajes que dieron origen al proyecto educativo del que forman parte. Se construye principalmente a partir de fuentes de información primarias que se localizaron en los archivos históricos de la UACH, de Notarías y del Ayuntamiento de Chihuahua; en el de Santa Fe, Nuevo México, Estados Unidos de América, y en el correspondiente a la Iglesia del Santo Ángel Custodio de La Habana, Cuba. Como complemento se utilizaron fuentes secundarias y dos entrevistas.

El enfoque teórico al que se suscribe el análisis es el de la historia crítica, pues no se trata solamente de presentar fechas, nombres y datos extraídos textualmente de los documentos consultados, sino de analizar cómo se llevaron a cabo los procesos de gestación y desarrollo de los proyectos educativos del estado de Chihuahua, el contexto que rodeó a los personajes, las motivaciones políticas, económicas o personales que tuvieron para abanderar ciertas ideologías y, en general, las explicaciones que pudieran estar más allá del dato. Florescano (2012, p. 108) señala que precisamente con esta forma de elaborar el relato histórico es

¹ La Universidad Autónoma de Chihuahua fue creada mediante el decreto 171, expedido por la legislatura local el 8 de diciembre de 1954. Años más tarde, el 26 de octubre de 1968, se publica el decreto número 7-68, con el cual se reconoce la autonomía universitaria, así como la nueva estructura administrativo-docente (*Periódico Oficial del Estado de Chihuahua*, 1954 y 1968).



Sesión de trabajo en el archivo de la iglesia del Santo Ángel Custodio de La Habana, Cuba. Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco (investigadores) y Ana María Domínguez Fernández (archivista). Abril de 2017.

que estas surgieron en México con base en la Constitución de 1857). María Josefa fue la segunda hermana, nacida el 1 de julio de 1795; Tomasa Josefa Bruna la tercera, quien nace el 6 de abril de 1796 junto con Inés Josefa Bruna, es decir, gemelas, o como se dice en Cuba, *jimaguas*. A Inés Josefa se le asigna el nombre del padre en femenino, como se acostumbraba. El quinto hijo es José Joaquín; luego siguieron José Bartolomé Luis, nacido el 24 de agosto de 1801; Cecilio José Pedro Nolasco, nacido el 1 de febrero de 1803 y, por último, Sotero Juan Tomás, nacido el 2 de mayo de 1805.⁵

Es de hacer notar que entre los hermanos, seis llevan el nombre de José o Josefa, seguramente haciendo alusión a la abuela, de la cual el padre Tomás del Calvo tenía buenos recuerdos y quiso perpetuar su memoria; mientras que solo hay un Francisco, con nombre igual al del abuelo. No aparece ninguna hermana con el nombre de la madre, Clara, y solo una con el nombre de Tomasa, haciendo alusión al padre.

EL CONTEXTO EN CUBA

IGLESIA DEL SANTO ÁNGEL CUSTODIO

La iglesia del Santo Ángel Custodio es el símbolo de la época donde nació y vivió sus primeros años de vida José Joaquín Calvo López. Su edificio resistió el paso de los años y fue reconocido como Patrimonio Histórico de la Humanidad en 1982. Debido a su trascendencia, se incluyen algunos de sus aspectos principales en este apartado.⁶

⁵ Archivo Parroquial de la iglesia del Santo Ángel Custodio, libro 7 de registro de bautismo, 1790-1805.

⁶ Los datos para realizar la narrativa histórica de la iglesia del Santo Ángel Custodio fueron proporcionados por Yoel Hidalgo García, quien se desempeña como sacristán del templo desde 2008 (entrevista realizada por los autores el 7 de abril de 2017 en La Habana, Cuba).



Calle Compostela, donde se aprecia la iglesia del Santo Ángel Custodio al fondo. Al frente (derecha) puede apreciarse la bandera de México colgando en el barandal del balcón, ¿casualidad o destino? Abril de 2017.

LAS IDEAS POLÍTICAS Y EDUCATIVAS

Los datos escolares de José Joaquín Calvo López no se pudieron asentar con precisión, pero hay probabilidades de que sus primeros estudios hayan transcurrido en el Colegio del Salvador, ya que era una institución innovadora donde se formaba a la clase acomodada. En esta clasificación entraba su familia, debido a la ocupación de su padre. Sin embargo, las ideas renovadoras que sustentaban la educación en estas instituciones eran las de libertad e independencia con respecto a la colonización de España, que pueden entenderse como contrarias al origen e intereses de la familia Calvo. De hecho, es de hacer notar que los registros de nacimiento de José Joaquín y sus hermanos aparecen en el libro correspondiente a españoles, lo que reafirma su posición como élite privilegiada de aquel tiempo.

Las ideas promovidas por Félix Varela, José de la Luz Caballero y el cuerpo académico conocido como Amigos del País buscaban inducir a los jóvenes a pensar y juzgar por sí mismos, a ser enemigos declarados de todo aquello mecánico y servil. Formaban a los jóvenes para cumplir con su misión histórico-social (Chávez, 1992). El pensamiento de estos personajes alimentó a las siguientes generaciones de idealistas, como fue el caso de José Enrique Varona, gran pensador de la Universidad de La Habana.

El contexto en que se formó José Joaquín Calvo López en Cuba tuvo grandes repercusiones en Chihuahua y sus manifestaciones se aprecian cuando ocupa el cargo como gobernador, principalmente con la fundación del Instituto Literario (Hernández, 1999). También se perciben en el impulso que dio a la educación nacionalista y el levantamiento de los monumentos llamadas “pirámides”, ante-

recursos. Pero más allá de sus donaciones económicas impulsaban las ideas de un país independiente. Esta organización en Cuba afirmaba que las instituciones educativas y el sistema educativo debía convertirse en un instrumento para formar una nueva conciencia de clase en las jóvenes generaciones de criollos (Chávez, 1992).

En 1773, el obispo Santiago de Hecheverría toma en sus manos la reforma educativa de la casa de estudios: Seminario de San Carlos y San Ambrosio y pugna por ideas libertarias. Junto con Félix Varela, José Agustín Caballero y Félix Veranes, adopta las ideas de la Sociedad Económica de Amigos del País. En ese espacio se educó a la sociedad burguesa y criolla a la que perteneció José Joaquín Calvo López. Para inicios del siglo XIX se propone la creación de la Escuela Normal Lancasteriana, la cual fructifica en el pueblo de Regla, separado, bahía de por medio, de La Habana. En Chihuahua se creará una institución similar en 1833, lo que asemeja en mucho ambas historias.

El Seminario de San Carlos y San Ambrosio, que aún perdura, era la máxima institución impulsora de las reformas filosóficas y pedagógicas al inicio del siglo XIX. El gran maestro Félix Varela (1788-1853) estudió en ese seminario, al igual que José Agustín Caballero (1762-1835), ambos considerados precursores de la pedagogía cubana. Los criollos toman la dirección de las ideas de formación en ese seminario (1790), lo que seguramente en los años posteriores repercutió en la formación de José Joaquín Calvo López, quien lo proyectará en Chihuahua para 1835 al fundar el Instituto Literario.

En el estado de Chihuahua, separado por una gran distancia del centro político nacional, la Ciudad de México, se jugaban intereses políticos muy importantes al inicio del periodo independiente, por lo que no era fácil construir una nación independiente. Más allá de una constitución política general, el reto estaba en que cada mexicano adoptara el nuevo proyecto social. José Joaquín Calvo López vivió la supresión de la Pontificia Universidad de México en 1833 bajo la lucha ideológica de conservadores y liberales. En esa situación, nuestro personaje crea el Instituto Literario, pero bajo los planteamientos de la Ilustración y el liberalismo político.

EL INSTITUTO LITERARIO DE CHIHUAHUA

Cuando se crea el Instituto Literario de Chihuahua en 1835, se enmarca en el contexto de la educación superior de México, que según el censo nacional de 1843 clasificaba este tipo de instituciones en cuatro tipos: a) seminarios, enfocados a la formación de curas, aunque no de manera exclusiva; b) Seminarios de Propaganda Fide, sostenidos con recursos económicos provenientes de Roma; c) conventos, donde cada congregación formaba a su personal religioso, por ejemplo: franciscanos, dominicos, mercedarios, entre otros; y, d) instituciones de la república, que ante el mismo plan de estudios hacían énfasis en el proyecto nacional centrado en

siguiente crea la primera Escuela Normal Lancasteriana como parte de los planteles que atendía. En 1827 crea la Cátedra de Latinidad, equivalente a la educación preparatoria. Ante la imposibilidad de que los egresados continuaran sus estudios en Chihuahua, crea la primera Escuela de Filosofía en 1831, y para 1833 modifica e implanta la segunda Escuela Normal. En 1834 crea la carrera de Teología y para 1835 diseña académicamente el Instituto Literario, acorde a la visión educativa de José Joaquín Calvo López. En 1835 es nombrado también vicario *in capite* para la iglesia parroquial de Chihuahua, máximo nombramiento religioso. Escribió el libro *Oraciones o significaciones de sum, es, fui* para la clase de Gramática Latina, el cual fue publicado por segunda vez en 1873 en Parral por la Imprenta Carmona. Muere a temprana edad, cuando contaba con 37 años, en 1837 (Hernández, 2004).

En 1833, las estadísticas muestran que en la municipalidad de Chihuahua había 3 mil 399 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: Escuela Principal, 101; Escuela Subalterna, 64; Casa de Las Cátedras, 43; Latinidad, 36; Escuela de Niñas, 59; y en la Escuela Particular de la maestra Vicenta Betancourt, 20. Es de hacer notar que la población capitalina era de 9 mil 200 habitantes. Las escuelas eran públicas, a excepción de La Casa de las Cátedras, que atendía George García y Antonio Cipriano Yrigoyen (de nivel medio) y la de Vicenta Betancourt, de primeras letras (Escudero, 1835). En la tabla 1 puede apreciarse un listado de maestros asignados a diferentes escuelas del estado, aunque no se precisa la matrícula de cada uno.

Las estadísticas educativas de la época dejan ver un notable avance en la ilustración pública, que reflejan el interés de la sociedad chihuahuense en esta área. Todos estos logros se hacían a pesar de las grandes dificultades económicas por las que atravesaba el erario, producto de las luchas para afianzar la independencia nacional, y aun a pesar del aislamiento político y geográfico con respecto al centro del país.

Las aportaciones de los personajes chihuahuenses durante las primeras décadas del México independiente no han sido del todo reconocidas a nivel local, y mucho menos a escala nacional. De Antonio Cipriano Yrigoyen de la O se intentó exaltar su obra cuando se solicitó a cada estado el envío de dos nombres de personajes significativos que serían inmortalizados en el Paseo de la Reforma. El Congreso de Chihuahua acordó que uno de ellos fuera precisamente Yrigoyen de la O, pero como eran los tiempos de la separación Iglesia-Estado, y por ser presbítero, se le sustituyó por Manuel Ojinaga, quien murió en Arisiachi luchando con las fuerzas juaristas en contra de la intervención francesa. Enrique Creel –en su momento– prometió levantarle un monumento en la capital de Chihuahua, pero solo quedó en promesa.

En mayo de 2004, con motivo del 50o. aniversario de la transformación del Instituto Científico y Literario en Universidad de Chihuahua, fue develada una pequeña placa que reconoce a Antonio Cipriano Yrigoyen de la O, junto con José Joaquín Calvo López, como los fundadores de la educación pública superior en

En esa lucha armada, primero, y en la construcción del nuevo proyecto de sociedad, después, José Joaquín Calvo López tomó parte activa.

A los 14 años Calvo López ingresó a la milicia española en Cuba, y para 1818, ya con el grado de subteniente, llegó a México a combatir a los insurgentes cuando gobernaba México el virrey Juan de Apodaca. Contando apenas con 20 años, combatió a los insurgentes en Veracruz y Michoacán. Después de la Convención de Apatzingán se adhirió al ejército independentista y entró a la Ciudad de México con el Ejército Trigarante el 27 de septiembre de 1821. Por su inteligencia y compromiso con la nueva nación fue desempeñando tareas militares en plazas del Estado de México, Jalisco, Morelos y Sinaloa. En Querétaro asumió la presidencia de la jefatura militar y política, equivalente a gobernador, entre 1822 y 1824. Después radicó en Sinaloa, donde se licenció del ejército y se fue a vivir a Chihuahua (Riva Palacio, 1940).

En 1828 compró la Hacienda de Salaices, cercana al río Florido, en la municipalidad de López. Estableció un sistema de riego convirtiendo el predio en tierras de cultivo y pastizales para ganado con agua asegurada. Desde entonces se radicó en el estado de Chihuahua. Era una tierra ideal para vivir en paz y desarrollar proyectos económicos. Fundó el pueblo de San Juan de Holguín.

Apenas con seis años en Chihuahua, ya era conocido y respetado como político y ganadero, reconociendo su trayectoria como militar y gobernante. Por esta razón, cuando se intensificaron las pugnas internas entre los grupos locales de poder, asumió la gubernatura de Chihuahua y Nuevo México el 18 de septiembre de 1834 (Aguayo, Cogner y Salaices, 2003).

Una de las primeras determinaciones de José Joaquín Calvo como gobernante fue donar su sueldo de 3 mil 500 pesos anuales para promover la educación. Con esos recursos se trajo de Francia a Juan José Capoulade, Bernardo Guignour y Guillermo Roussy, quienes impulsaron la educación de primeras letras y un año después apuntalan el incipiente Instituto Literario. Con la moderna visión educativa de Antonio Cipriano Yrigoyen, de los maestros franceses y de José Joaquín Calvo se crea una nueva institución de educación superior bajo la denominación de instituto y no como colegio. Este cambio semántico respondía a la tendencia de contar con una educación menos religiosa y más secular, centrada en la ilustración más que en planteamientos teológicos.

En sus dos años como gobernador de Chihuahua, José Joaquín Calvo López tomó medidas importantes. Advirtió de la amenaza de Estados Unidos, que ya pretendía apoderarse del territorio mexicano; creó los retenes militares de Janos y Presidio, emprendió acciones para detener los avances anexionistas norteamericanos y enfrentó la lucha contra múltiples grupos de naturales, genéricamente llamados apaches,⁷ a quienes se les exterminó durante la guerra civil que se prolongó a lo largo de casi todo el siglo XIX (Almada, 1980).

⁷ A la fecha se han documentado 85 grupos indígenas que ocuparon el territorio que comprende el actual estado de Chihuahua. Las denominaciones son diversas. Por

JOSÉ JOAQUÍN CALVO LÓPEZ Y LA CORRESPONDENCIA DEL INSTITUTO LITERARIO

La correspondencia que el gobernador enviaba y recibía del Instituto Literario se conserva organizada cronológicamente en dos volúmenes en el Archivo Histórico de la UACH. De los doce primeros documentos, diez están firmados por José Joaquín Calvo López y dos por el secretario de Gobierno Luis Zuloaga. En el primer documento (14-04-1835), apenas a un mes de inaugurado el Instituto Literario, el gobernador envía misiva al rector José María Bear, para que advierta a Miguel España, catedrático de Medianos y Mayores, que sus faltas de asistencia a clase dan lugar a tomar las “providencias” que se consideren pertinentes. Para julio de 1835 se le concede licencia para ausentarse de su clase e ir a Guadalajara. El segundo documento recibido se refiere al nombramiento de Inés Francisco Terrazas como sustituto de Antonio Cipriano Yrigoyen de la O por haber sido electo para ocupar el curato de Chihuahua (28-04-1835); es decir, apenas un mes y medio del inicio del Instituto Literario.⁹ El gran académico e impulsor de la educación en Chihuahua dejaba el magisterio.

El tercer documento (29-04-1835) reconviene a Mónico Ruiz, catedrático, por no asistir a las academias nocturnas del Instituto y señala: “Que si no le conviene el trabajo, renuncie”.¹⁰ En esta carta se deduce que las reuniones de la incipiente planta académica requería trabajo colegiado para entender cuál debía ser la orientación, el papel de los docentes y las exigencias a los alumnos. Pero el hecho de reconvenir a Mónico Ruiz y Miguel España, quienes venían laborando en las cátedras de Latinidad y Filosofía antes de crearse el Instituto Literario, hace suponer que se sentían desplazados de su espacio académico por los nuevos iniciadores.

En relación a la problemática de la guerra contra los “bárbaros”, es decir los pueblos originarios,¹¹ la correspondencia recibida el 16 de agosto de 1835 solicita apoyo de los catedráticos para el “plan ofensivo y defensivo”, a lo que se le avisa en respuesta que Juan José Capoulade, maestro de Francés, Inglés y Matemáticas, cooperará con 8 pesos y Luis Rubio, catedrático de Sintaxis, con dos pesos. No se da cuenta de cooperación de algún otro maestro, ni siquiera del rector.¹²

Antonio Cipriano Yrigoyen de la O, desde que era maestro de la Escuela de Primeras Letras y luego de Latinidad, instaló dichos planteles en su casa, que servía

José Eligio. Ellos emprendieron la tarea de levantar el primer edificio, el cual se inauguró en 1856. La construcción fue demolida en 1926 y para 1928 reinaugurada la existente.

⁹ Archivo Histórico de la UACH, libro de correspondencia recibida, 1835.

¹⁰ Archivo Histórico de la UACH, libro de correspondencia recibida, 1835.

¹¹ En la guerra contra los bárbaros, hay un hecho oscuro y dramático ocurrido en 1859, cuando el Gobernador Ángel Trías Álvarez toma posesión y declara que su tarea principal será el exterminio de estos grupos. Decreta el pago con recursos públicos a todo aquel que mate a los naturales. Establece precios por las cabezas de indios de guerra, pero también de mujeres y niños. Fue colaborador de José Joaquín Calvo López en el periodo de su gubernatura: 1834-1837.

¹² Archivo Histórico de la UACH, libro de correspondencia recibida, 1835.

La compleja situación que vivía Chihuahua al inicio de su independencia, aunado a la separación de la Nueva Vizcaya, la amenaza de los Estados Unidos de Norteamérica de invadir y arrebatar el territorio, la guerra civil que se libraba con los pueblos originarios y otros fenómenos políticos y sociales no fueron impedimento para que José Joaquín Calvo López y Antonio Cipriano Yrigoyen de la O supieran leer las condiciones y aceptaran el reto de crear una institución de educación superior en esas circunstancias.

La reconstrucción de la historia educativa implica reconocer a personajes que fueron señeros en algún periodo de su vida. Las dos personas que nos ocuparon en este trabajo son fundamentales en el inicio de la vida independiente y sentaron las bases para lo que hoy es la educación superior de Chihuahua.

REFERENCIAS

FUENTES PRIMARIAS

- Archivo de la iglesia del Santo Ángel Custodio. Libro 7 de registros de bautismo de españoles. La Habana, Cuba. Consultado el 7 de abril de 2017.
- Archivo de Notarías, Testamento de Marcela Horcasitas. 1842. Chihuahua, México. Consultado en 2004.
- Archivo del Obispado. Santa Fe, Nuevo México, Estados Unidos de América. Consultado en 2004.
- Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Libro de correspondencia enviada al gobierno, 1935. Chihuahua, México. Consultado en mayo de 2017.
- Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Libro de correspondencia recibida del gobierno, 1935. Chihuahua, México. Consultado en mayo de 2017.
- Archivo Histórico del Municipio de Chihuahua. Consultado en 2004.
- Periódico Oficial del Estado de Chihuahua* (diciembre 8, 1954). Decreto número 171. Disposiciones relativas a la fundación y estructura de la Universidad a través de su Ley Orgánica. Chihuahua: Congreso del Estado.
- Periódico Oficial del Estado de Chihuahua* (octubre 26, 1968). Decreto número 7-68. Disposiciones relativas a la concesión de la autonomía universitaria, así como la nueva estructura administrativo-docente de la Universidad. Chihuahua: Congreso del Estado.

ENTREVISTAS

- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, A.M. (2017, abril 7). Entrevista personal, La Habana, Cuba.
- HIDALGO GARCÍA, Y. (2017, abril 7). Entrevista personal, La Habana, Cuba.

FUENTES SECUNDARIAS

- ALMADA, F. (1968). *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses* (2a. ed.). Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- ALMADA, F. (1980). *Gobernadores de Chihuahua*. Chihuahua, México: Centro Librero La Prensa.
- BLOCH, M. (1993). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.

[Reseña]

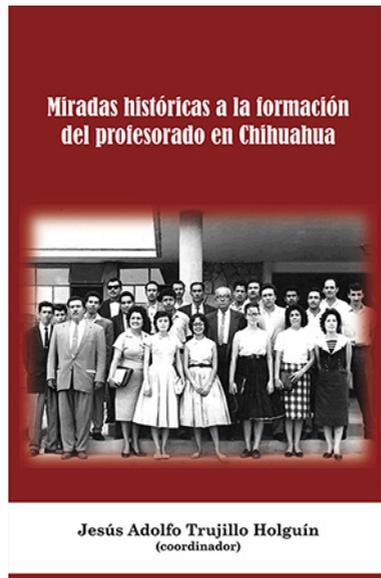
Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua

Historical views to teacher training in Chihuahua

CARRILLO-VARGAS Elizabeth

Elizabeth Carrillo Vargas. Jefa del Departamento de Innovación de la Dirección de Gestión e Innovación de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Tiene estudios como licenciada en Psicología, maestría en Educación Campo Práctica Docente y en Educación Superior, y doctorado en Educación Centrado en Investigación. Trabajó en selección y capacitación de personal, como directora en guarderías y centros escolares y como profesora-investigadora en la UACH, URN, ULSA, ITESM y SEP. Tiene publicaciones a manera de libros, capítulos y artículos en revistas indexadas. Correo electrónico: lecarrillov@gmail.com.

RECEPCIÓN: JULIO 7 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: SEPTIEMBRE 3 DE 2017



TRUJILLO HOLGUÍN, J.A. (coord.). (2014). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. - Red de Investigadores Educativos Chihuahua - Doble Hélice Ediciones.

PE-SEP) en 2014, plasma de forma clara el contenido de cada uno de los capítulos del libro, invitándonos con sus comentarios a dar lectura de cada uno de ellos, tornando interesante el recorrido histórico que presenta.

DESCUBRIENDO PASO A PASO LA VISIÓN DE LOS AUTORES

“Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr José E. Medrano R.” es el primer capítulo de la obra. Inicia su relato con un posicionamiento histórico del Sistema de Educación Normal en México, conformado a mediados del siglo XIX. Destaca las primeras acciones del estado mexicano para atender la formación de sus maestros y los intentos para establecer una escuela normal en el estado de Chihuahua. La información fue recabada mediante la consulta de documentos primarios en archivos históricos de la institución y de la Universidad Autónoma de Chihuahua, así como de testimonios orales de maestros que les tocó vivir procesos históricos en la institución.

Se torna interesante leer el apartado del surgimiento de la educación secundaria en México como nivel educativo, y cuyo artífice fue el entonces director general de Escuelas Secundarias, el insigne maestro Moisés Sáenz Garza. Luego relata paso a paso los antecedentes para el establecimiento de la Escuela Normal Superior de Chihuahua, complementando el texto con fotografías, gráficas y tablas que nos muestran la realidad de la época. Presenta información relevante como número de alumnos, planes de estudio, directores de la institución y el contexto institucional y social del momento. Finalmente narra el inicio de la educación secundaria como génesis de la conformación de la institución, ya que se requería cubrir las necesidades de formación de maestros (Trujillo, 2014a). Este arduo trabajo de investigación se convierte en una lectura amena e interesante que todo maestro debe leer.

El segundo capítulo corresponde a “La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaires, Chihuahua”, la cual funcionó de 1927 a 1969. Se percibe emotividad por parte del autor, quien afirma que la clave del éxito de la institución fue su organización, los espacios amplios, el contacto con la naturaleza y el origen campesino de sus alumnos. El autor se refiere a la Escuela Normal Rural de Salaires como “nuestra escuela”, reflejando admiración, cariño y añoranza. El lector no podrá parar, tratando de imaginar y sentir cada palabra y momento vivido por el autor (Gutiérrez, 2014).

Este texto hace énfasis en el estricto código de disciplina, los órganos de autogobierno, la fuerza de la colectividad –que estaba por encima de cualquier interés individual–, las actividades curriculares y extracurriculares –marcados por la famosa “corneta de guardia”–; el comité de honor y justicia y la huella palpable de las diferentes sociedades de alumnos que transitaban por la institución. Es una biografía de la Escuela Normal Rural Abraham González, de Salaires, nunca

El recorrido de este capítulo nos lleva a conocer la trayectoria del profesor Luis Urías Belderráin, las cátedras que impartió y los puestos que atendió. Destaca su participación en el restablecimiento de la carrera de educadoras en la Escuela Normal, donde planteó sus bases –a través de la creación del método integral como alternativa de enseñanza de la lectoescritura– y logró la coordinación entre las autoridades de educación primaria, jardines de niños e institución formadora de maestros. Con ello entendemos por qué es considerado un pilar de la educación en Chihuahua.

El cuarto capítulo, “La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua”, es un rastreo histórico sobre las políticas de formación de los docentes de educación indígena en México, su incidencia en Chihuahua y las condiciones de desventaja que enfrentan sus actores en las zonas de alta etnicidad: exclusión, desempleo, violación de los derechos humanos, despojo territorial, olvido político, hambre, desnutrición, mortalidad infantil, entre otros problemas sociales (Madrigal y Lara, 2014).

El apartado revisa las exigencias que los gobiernos enfrentan para dar respuesta a las necesidades y demandas de educación indígena en el nivel básico y la diferencia entre el discurso político y la práctica, entre lo real y lo ideal, entre lo que se promete y lo que se cumple. Se trata de un análisis claro, concreto y objetivo sobre la historia de las políticas educativas desde 1926 hasta nuestros días. Además, muestra el perfil socioeconómico del maestro chihuahuense en las regiones étnicas, especifican las condiciones tan desfavorables en que viven, realidad que nos lleva a la reflexión. Finalizan las autoras presentando la agenda pendiente del siglo **xxi** en la práctica educativa y la formación docente en contextos étnicos; a su vez, exhortan a una educación indígena de calidad –pertinente en términos culturales y lingüísticos– con la implementación de acción de equidad social y económica que incidan en las distintas dimensiones del desarrollo de los pueblos indígenas.

El quinto capítulo, “La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y su contribución a la formación del profesorado en Chihuahua”, es un ejercicio académico que busca reconstruir la historia de la universidad a partir de los relatos de sus estudiantes y profesores, así como de trabajos que abordan distintos aspectos de la compleja evolución institucional, que comprende de 1969 a la fecha en dos programas específicos: la Escuela de Educadoras y la Licenciatura en Educación (Cervantes y Gutiérrez, 2014).

Los autores hacen énfasis en las limitantes que tuvieron que enfrentar al realizar esta investigación: tiempo y escenario político, social y científico. Resaltan que la formación docente constituye una de las principales responsabilidades de las autoridades educativas del estado de Chihuahua –para fortalecer la calidad educativa– y que las demandas sociales han suscitado la necesidad de iniciar cambios curriculares, didácticos y de formación en las instituciones educativas de este nivel. Nos dejan la reflexión de que la formación docente es un tema muy

En el trabajo, la autora rescata la importancia de cumplir con el perfil profesional partiendo –desde luego– del rol tradicional del docente hasta la transformación de su función, de acuerdo con lo que exige el mundo globalizado al que nos estamos enfrentando. Se centra en la necesidad de incrementar esfuerzos para una participación efectiva y propositiva que mejore la formación de profesores, tomando como reto personal e institucional enfrentar con vocación y ética la responsabilidad y compromiso que adquieren quienes se desempeñan como formadores de docentes. Esta lectura nos invita a transformar y buscar alternativas para lograr la calidad educativa en dichas instituciones.

El último capítulo se titula “Bases para la implementación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado 1934-1940” y comprende una descripción de los factores locales que se presentaron en el estado de Chihuahua para establecer formalmente la educación socialista en 1934. Relatan las características, alcances y elementos que ayudan a enriquecer el debate historiográfico, pues se apoya en la investigación documental y en el análisis de fuentes primarias localizadas en archivos de la ciudad de Chihuahua.

La investigación parte de una contextualización sobre la educación socialista que se estableció en el sexenio del general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), la cual abanderó como ideal el mejoramiento del nivel de vida de las clases populares. Los autores realizan un recorrido por los antecedentes locales que sirvieron de base para la implementación de la educación socialista en el estado de Chihuahua (Trujillo, Hernández y Pérez, 2014).

Aun y cuando la columna vertebral de la investigación historiográfica a nivel nacional –en el tema de la educación socialista– descansa en el análisis de aspectos religiosos, como la oposición de la iglesia católica hacia la educación laica, en el caso específico de Chihuahua se resalta que hubo una amalgama de condiciones favorables que crearon oportunidades y formas de entender este fenómeno educativo sin llegar a la confrontación violenta.

La reforma socialista en Chihuahua tuvo la ventaja de fraguarse desde las estructuras del poder. Así lo relatan los autores cuando detallan este proceso histórico a la luz de la participación del partido oficial –el Nacional Revolucionario– y de las autoridades gubernamentales a nivel municipal, estatal y nacional. Aun y con los encuentros y desencuentros, la llegada de la educación socialista a Chihuahua dio como resultado la formación de una conciencia de lo que la escuela debía hacer para el desarrollo de la comunidad.

FINALIZA UN VIAJE EN EL TIEMPO

El libro *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* es una obra que nos presenta –como su título lo indica– miradas desde diferentes posiciones sobre hechos históricos de la formación docente en el estado de Chihuahua. Cada una de ellas tiene su riqueza y permite incrementar un andamiaje de análisis

Guía editorial

IE Revista Investigación Educativa

IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech –editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC– es una publicación semestral que responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales. Tiene una política de acceso abierto al contar con formato electrónico en el Open Journal Systems (OJS) y cuenta además con versión impresa. Se reconoce como un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación que da cabida a trabajos originales e inéditos, tales como:

- a) *Reportes de investigación*: investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro –estudios nacionales, internacionales o que valoren otros resultados–, revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema. No se aceptan protocolos o anteproyectos de investigación.
- b) *Ensayos*: reflexiones sobre temas de investigación educativa que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
- c) *Reseñas*: análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

I. CARACTERÍSTICAS DE LAS COLABORACIONES

- 1.1. Los artículos tendrán una extensión de entre 6,000 y 9,000 palabras, incluyendo gráficas, tablas, notas y referencias. Para las reseñas, la extensión no debe sobrepasar 3,500 palabras.
- 1.2. Los reportes de investigación deberán contener:
 - 1.2.1. Título del reporte.
 - 1.2.2. Título en idioma inglés.
 - 1.2.3. Resumen en un solo párrafo con una extensión máxima de 200 palabras que señale los aspectos más relevantes del trabajo.
 - 1.2.4. Palabras clave, máximo cinco.
 - 1.2.5. *Abstract*, traducción del resumen al idioma inglés.
 - 1.2.6. *Key words*, palabras clave en el idioma inglés.
 - 1.2.7. Introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos de la investigación.
 - 1.2.8. Apunte metodológico, donde se expone de manera sintética el método, las técnicas y los instrumentos utilizados.

1.1. Subtítulo de segundo nivel

1.1.1. Subtítulo de tercer nivel

1.1.3. Las tablas o cuadros de datos se numerarán con arábigos de manera continua, empleando el siguiente formato:

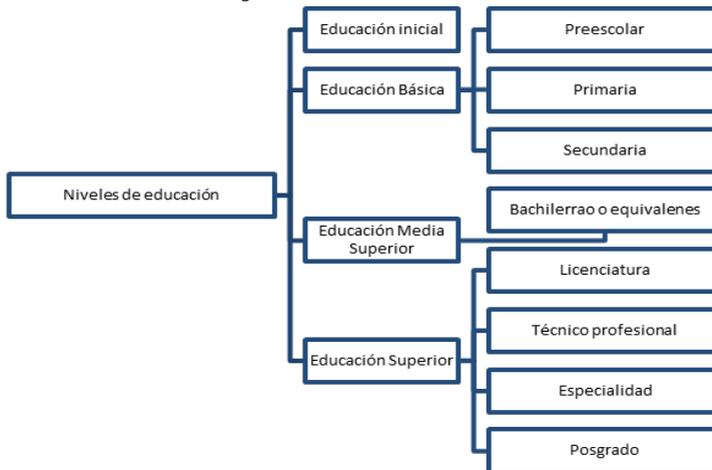
Tabla 1. Relación de trabajos de investigación

Nombre del artículo/tesis	Fecha de publicación	Autor(es)	Aportes teóricos
La evaluación por competencias en la comunidad de Cuajimalpa	Septiembre, 2013	Núñez, Armando y López, María.	xxxxxxx
El estado del conocimiento en Chihuahua	Noviembre, 2015	Xxxx	xxxxxx

Fuente: Elaboración personal (o según la fuente consultada).

1.1.4. El uso de figuras podrá darse dentro del documento en numeración continua, empleando el siguiente formato:

Fig. 1. Niveles educativos del SEN.



Fuente: SEP (2014).

Para garantizar la calidad de la impresión o la vista en pantalla se solicita insertar imágenes en formato JPG de alta resolución (300 puntos por pulgada, dpi).

1.15. Las referencias deberán presentarse al final del texto, como se muestra en los siguientes ejemplos y utilizando sangría francesa:

1.15.1. Ejemplo de un solo autor de libro:

Álvarez Gayou, J.J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

1.15.2. Ejemplo de dos o más autores de libro:

Hernández, S.R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- 3.2. El proceso de evaluación concluye en un máximo de dos meses contados a partir de la notificación de recepción del trabajo. Posteriormente se da a conocer el resultado al autor, que puede ser:
 - 3.2.1. Aceptado.
 - 3.2.2. Aceptado con modificaciones.
 - 3.2.3. Condicionado a una revisión y nueva presentación.
 - 3.2.4. Rechazado.
- 3.3. Las observaciones y recomendaciones de los dictaminadores se envían al autor o autores para que se incorporen en el trabajo.
- 3.4. El dictamen final es inapelable.
- 3.5. Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que consideren necesarias.

4. CESIÓN DE DERECHOS

- 4.1. El autor o autores conceden el permiso para que su material se difunda en la versión impresa y electrónica de la revista, así como en las bases de datos que la incorporan. Ceden los derechos patrimoniales de los artículos publicados a la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC una vez que autorizan la versión final del escrito, pero conservan en todo momento sus derechos morales, conforme a lo establecido en las leyes correspondientes. El formato será proporcionado al(los) autor(es) una vez que se notifique la aceptación de la propuesta.
- 4.2. La revista mantiene una política de acceso abierto a través del sistema OJS y sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines académicos, dando crédito a los autores y a la propia publicación.

5. DECLARATORIA DE CONFLICTO DE INTERESES

- 5.1. Autores: son responsables de revelar las relaciones personales y financieras que pudieran sesgar los resultados presentados en su trabajo.
- 5.2. Apoyo a los proyectos: los autores deben describir y mencionar, en su caso, el papel del patrocinador del estudio.
- 5.3. Dictaminadores: los evaluadores o miembros del Comité Editorial que participen en el proceso deben dar a conocer cualquier conflicto de interés que pueda influir en la emisión del resultado. En este caso deberán comunicar la situación al editor de la revista y declinar su participación si consideran que es lo más apropiado.

Al enviar sus trabajos, los autores aceptan estas instrucciones, así como las normas editoriales de *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*.

Para asuntos editoriales dirigirse al correo electrónico revista@rediech.org o comunicarse al teléfono 52+ (614) 415-1998.

SUSCRIPCIONES / IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

Llene los siguientes datos y envíelos escaneados o por correo electrónico.

Nombre

RFC

Institución

Dirección (calle, número y colonia)

CP

Ciudad, estado (provincia) y país

Teléfono

Correo electrónico

REQUIERE COMPROBANTE FISCAL Sí No

COSTO POR DOS NÚMEROS AL AÑO*

México

Individual \$300.00 MN

Institucional \$1,200.00 MN

Extranjero

Individual USD \$50.00

Institucional USD \$160.00

FORMA DE PAGO

Banco BBVA-Bancomer

Cuenta 0178438560

Beneficiario Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.

Enviar datos del suscriptor y comprobante de pago al correo suscripciones@rediech.org.

Calle Efrén Ornelas n. 1406, colonia Obrera, Chihuahua, Chih.

Teléfono 52+ (614) 415-1998

www.rediech.org

* El costo incluye gastos de envío, el cual se realizan a través de Correos de México en destinos nacionales y paquetería especializada para el extranjero.

Elizabeth Carrillo Vargas · Elayne Dínorah Ch
 an Martín · Mateo Nicolás Guayasamin Mog
 z Orozco · Claudio Hernández Pérez · Eug
 drés Rodríguez Ramírez · Ser
 gío Tohón · Jesús Ado
 eno E. León Islas · Norma Gra
 erto Pérez Piñón · José An
 lia Gabriela V
 illalpando Sifuent
 es · Eir
 en Viramont
 lio Trujillo Holguín · Ce
 cilia López Marquez · Francisco Alb
 rovejo · Laura Irene Dino Morales · Albertico G
 uevara Araíza · Guillermo Hernández

