



revistadecooperacion.com
REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | **IEPC**

| número 11 - Febrero 2017 - revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953

| ARTÍCULOS

- | Gloria Angélica Montes Rodríguez
- | Rosa Elena Durán González
- | Maricela Zúñiga Rodríguez
- | Coralia Juana Pérez Maya
- | Carlos Enrique George Reyes
- | Ileana Casasola Pérez
- | Octaviano García Robelo
- | Atenea Amaro Arista
- | Maritza Cáceres Mesa
- | Jesus Israel Monroy Muñoz
- | Laura Elizabeth Gómez Meléndez
- | Ismael Aguillón León
- | Josué Méndez Cano

CONSEJO DE REDACCIÓN

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC
revistadecooperacion.com
ISSN 2308-1953

Consejo de redacción:

Sergio Pujols Baez, Josefina Zaiter Mejía, Radhamés Hernández Mejía, Ángel Baliño González, Juan Brito Cordero, Rafael Isidro Morla, Cristina Sánchez Martínez, Susana Doñé Corporán, Edwin Salazar.

Maquetado y diseño:

Fran. Fdez Yebra

Secretaría de redacción:

Noemí Rodríguez Fernández

Directoras ejecutivas:

Coralia J. Pérez Maya
Nerys García Cuevas

Presidente IEPC REPÚBLICA DOMINICANA:

Sergio Pujols Baez

EDITA



© 2017 IEPC | República Dominicana
Rosa Duarte 33a - Gazcue.
Santo Domingo - República Dominicana
instituto@universidadabierta.org
universidadabierta.org

ARTÍCULOS

- | Gloria Angélica Montes Rodríguez, Rosa Elena Durán González
 Racionalidad instrumental al servicio de la economía del conocimiento: ¿el ocaso de las humanidades?
 Resumen/Abstract 5
- | Maricela Zúñiga Rodríguez, Coralia Juana Pérez Maya
 La investigación en la Educación Especial de alumnos del Doctorado en Ciencias de la Educación
 Resumen/Abstract 13
- | Carlos Enrique George Reyes
 Propuesta de evaluación de la capacidad institucional para la integración de las TIC en la práctica docente universitaria
 Resumen/Abstract 23
- | Ileana Casasola Pérez, Octaviano García Robelo
 Resiliencia e interculturalidad en la escuela secundaria: Un estudio comparado en dos escuelas de México y Alemania
 Resumen/Abstract 31
- | Atenea Amaro Arista, Maritza Cáceres Mesa
 La evaluación educativa, problemática, cultura y moda en la educación actual
 Resumen/Abstract 39
- | Jesus Israel Monroy Muñoz, Octaviano García Robelo
 Ambiente de aprendizaje en el aula y su impacto en el puntaje de conocimientos en matemáticas de la prueba PISA 2012 en México
 Resumen/Abstract 53
- | Laura Elizabeth Gómez Meléndez, Maritza Librada Cáceres Meza, Maricela Zúñiga Rodríguez
 La Evaluación del aprendizaje en la educación infantil
 Resumen/Abstract 61
- | Ismael Aguillón León, Josué Méndez Cano
 Derechos y derechos Humanos del Adulto Mayor en el Estado de Hidalgo México 73

RACIONALIDAD INSTRUMENTAL AL SERVICIO DE LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO: ¿EL OCASO DE LAS HUMANIDADES?

Gloria Angélica Montes Rodríguez

Universidad de Guadalajara

Rosa Elena Durán González

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

En la actualidad la apuesta para el desarrollo de los países es hacia la economía del conocimiento; ésta es resultado del capital humano que surge de la inversión en educación, formación y capacitación. La lógica de ese planteamiento se cuestiona luego de reunir información sobre problemáticas en el contexto de universidades públicas estatales mexicanas; se analizan las condiciones dadas para que el uso de la racionalidad de los agentes en estas universidades se ponga al servicio de la economía como fin y no como medio para realizar sus funciones de investigación. Al final, se plantea el papel de la racionalidad epistémica como alternativa ante la racionalidad instrumental para conservar las humanidades en el terreno de los institutos de ciencias sociales.

PALABRAS CLAVES: economía del conocimiento, racionalidad epistémica, humanidades, racionalidad instrumental.

INSTRUMENTAL RATIONALITY AT THE SERVICE OF THE ECONOMY OF KNOWLEDGE: THE DECLINE OF THE HUMANITIES?

ABSTRACT

At present the bet for the development of countries it's on the economy of knowledge; this one is the result of human capital arising from investment in education, formation and capacitation. The logic of this proposal is questioned after gathering information about problems in the context of public mexican state universities; analyzing conditions given so the use of rationality among the agents in these universities is put at the service of economy as an end and not as a mean to carry out investigation functions. In the end, the role of epistemic rationality is considered as an alternative facing the instrumental rationality to keep the humanities in the terrain of social science and humanities institutions.

KEYWORDS: knowledge economy, epistemic rationality, humanities, instrumental rationality.

RACIONALIDAD INSTRUMENTAL AL SERVICIO DE LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO: ¿EL OCASO DE LAS HUMANIDADES?

Gloria Angélica Montes Rodríguez

Universidad de Guadalajara

Rosa Elena Durán González

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

Desde el paradigma crítico, el objeto de estudio es el uso de dos tipos de racionalidad, la instrumental y la epistémica, en el contexto de Universidades Públicas Estatales (UPE) de México. La investigación científica es útil para la economía del conocimiento¹, pero bajo ciertas premisas resulta adversa para los institutos de ciencias sociales y *humanidades*.

En el estado actual de las UPE la vida académica se ve impactada por las decisiones tomadas bajo una lógica de racionalidad instrumental²; ésta es un tipo de acción racional con arreglo a fines que oculta una dominación y proporciona legitimación al poder político (Habermas, 1984/2001, pp. 54-58). Los gobiernos universitarios se han ido adaptando a los cambios en el terreno político y de políticas públicas de educación superior de manera tal que se ha generado una “gran burocratización de los procesos institucionales diseñados para producir indicadores”, “un escenario de presión constante para mejorar la calidad de sus indicadores de desempeño”; “la simulación, la búsqueda del valor utilitario de diplomas, cursos y publicaciones, la obsesión por los indicadores y la productividad académica” (Acosta, 2010, pp. 133-139).

1 La economía del conocimiento, entendida como aquella en la que el conocimiento es el principal activo del desarrollo per cápita de una sociedad debido a que la “cantidad y sofisticación del conocimiento”, permea en las actividades económicas y sociales a niveles muy altos (OCDE 1996, citado por Sánchez y Ríos, 2011, p. 46).

2 “La racionalidad de la acción humana (es decir, de la conducta intencional y significativa) [...] formal o instrumental es aquella que se adecúa del mejor modo posible a los fines que persigue sin atender ni a principios ni a consecuencias nocivas o efectos perversos” (Giner, Lamo de Espinosa y Torres, 1998, p. 625).

Un ejemplo es el caso de la innovación curricular donde hay apego a las políticas emanadas del sector económico-empresarial cuyas propuestas son condicionantes -que han llegado a ser *imposiciones*- para el financiamiento de la educación; de esta manera en el sistema educativo mexicano se han venido asumiendo enfoques

sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula y, más bien pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada (Díaz-Barriga Arceo et al., 2013, p. 111).

El fenómeno remite tanto a la educación superior como a los investigadores por habitante en el país; en México, Sánchez y Ríos (2011) encuentran que en el periodo 2003 a 2006 la cifra de miembros del Sistema Nacional de Investigadores son insuficientes a juzgar por las dimensiones de la población. Por otra parte, se liga con el concepto de Capital Humano, el cual “se concentra en el carácter de agentes [...] que por medio de sus *habilidades, conocimientos y esfuerzos*, aumentan las posibilidades de su producción” (Sen³, 1998, p. 69); este autor discute: “-por convención- se suele definir [el capital humano⁴] en términos de valor indirecto: las *cualidades humanas que se pueden emplear como ‘capital’ en la producción* tal como se emplea el capital físico” (Op. cit., p. 69).

Al analizar los referentes anteriores, se advierte que en ningún caso se explicitan los diferentes tipos de conocimiento (el de las ciencias empírico-analíticas, el de las ciencias histórico-hermenéuticas, o el de las ciencias orientadas hacia la crítica, Habermas 1986, pp. 6-7) de manera que no todos sirven por igual a los mismos intereses. Se cuestiona entonces la racionalidad que, pensando en el desarrollo económico, muestra ausencia de

3 Sen propone el enfoque de “capacidad humana” en lugar de “capital humano”. El hecho de tratarse de una cuestión de economía ocasiona que principalmente en ámbitos de ciencias sociales y humanidades se rescate su perspectiva.

4 Según la OECD (2007, p. 2), originalmente el concepto se debe a Theodor Schultz, quien lo utilizó para describir la “mezcla de *aptitudes y habilidades innatas* [...] así como la *calificación y el aprendizaje* que adquieren en la educación y la capacitación”.

ética profesional, que tiene entre sus cuatro principios básicos los de “No Maleficencia”⁵ que consiste en evitar el daño y “Justicia” (Hirsch, 2010, p. 45).

De ello se derivan consecuencias no solo en términos del producto interno bruto per cápita tan desigual entre los países industrializados y los de segundo, tercer y cuarto mundo que genera creciente inequidad global, sino también para los institutos de ciencias sociales que se ocupan de proyectos *humanísticos*. Aboites Aguilar (2010, pp. 235-236) proporciona datos del período 1750-1990, que corroboran la concentración de la riqueza en muy pocos países, así como el papel jugado por la dinámica de la “economía del conocimiento *catching up*” que caracteriza a los países desarrollados. Sobra decir que eso implica para muchos el incremento de la injusticia y la pobreza en grado superlativo.

Capital Humano en las UPE: ¿agente de la economía del conocimiento o del conocimiento para las humanidades?

Pérez, Durán y García (2014) documentan experiencias de investigadores mexicanos en una UPE que durante su labor de generación de conocimiento constatan el uso del poder para intimidación, coerción, control, castigo, imposición y violencia. Por su parte, Hernández Yáñez (2011) refiere respecto a las UPE

las políticas produjeron cambios en las estructuras formales y legales que sirven de sustento a la legitimidad institucional sin lograr modificar, [...] las estructuras de dominación que las mantienen subordinadas a los intereses unipersonales y/o de grupo que [...] enarbolan la democracia pero no la toleran internamente, de modo tal que al tomar decisiones privilegian su autorreproducción corporativa y sus proyectos políticos generalmente vinculados al sistema de partidos, utilizando discrecionalmente para ello y al amparo de la ‘autonomía’, los recursos institucionales (p. 109).

Es necesario tener presente que las instituciones están conformadas por *personas* que representan al capital hu-

⁵ “Maleficencia” en el original, pero consideramos corregir el error de redacción con base en el contexto y sentido de la argumentación.

mano más cualificado socialmente; lamentablemente *en calidad de agentes dentro de la dinámica institucional* si actúan con racionalidad instrumental contribuyen a la economía del conocimiento, pero no a las áreas humanísticas. En la práctica, la dinámica que se establece con la lógica instrumentalista toma matices de violencia; tratándose de universidades, el capital cultural (Bourdieu, 2001) primordialmente pertenece a los investigadores, quienes no están exentos de entrar en la “lógica de la competición” propia de las “condiciones de formación y selección” experimentados; además se ven inducidos a competir unos con otros por parte de los poseedores de capital económico⁶ (Bourdieu, 2001, p. 145). ¿Por qué pensar que ello sucede bajo el influjo de la racionalidad instrumental? En sus estudios sobre del deporte, Dunning (1983/2014, p. 314) plantea una hipótesis del “empleo planificado o instrumental de la violencia” en ese terreno; caracteriza dos tipos de lazos: los “segmentarios”, que están en una estructura social que tiende “a emplear la violencia en todos los niveles y en todas las esferas de las relaciones sociales” (*Op. cit.*, p. 310); y los “lazos funcionales” que en cambio corresponden a sociedades sometidas a una función civilizadora que

sirve principalmente para limitar y contener el nivel de violencia en las relaciones sociales. Esto no significa necesariamente que reduzca el índice de violencia sino más bien que conduce al predominio de formas de violencia más silenciosas. Sin embargo, la estructura de tales sociedades genera simultáneamente una *intensa presión competitiva* y una *tendencia a emplear medios racionales* para la consecución de los objetivos propuestos (Dunning, 1983/2014, pp. 311-312).

En otras palabras, el autor da elementos para inteligir que el “empleo planificado o instrumental de la violencia” se promueve y/o facilita en relaciones de com-

⁶ Actualmente el capital económico es detentado por organismos más que por agentes individuales, muchas veces a nivel internacional. Sin embargo, la lucha por las jerarquías dentro de la institución, así como la existencia de “incentivos” monetarios en función del cumplimiento de indicadores institucionales, forman parte de los condicionantes de comportamiento competitivo entre colegas.

petencia; el hecho de que los recursos en juego sean el “honor” o la “remuneración económica” (*Op. cit.*, p. 314) lleva a pensar por analogía en esas “recompensas extrínsecas” que se promueven en el ambiente universitario que recibe financiamiento de recursos públicos estatales: los “estímulos económicos”, el “reconocimiento a perfil deseable”, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, etc. Desde la racionalidad de los *agentes*, es una lucha por el *ranking*, el prestigio y el acrecentamiento de “indicadores” para los organismos de certificación; desde una perspectiva humanística, es una guerra de egos, una rivalidad fabricada, un deterioro de los vínculos interpersonales auténticos.

¿No hay alternativa? Sí: la racionalidad epistémica⁷. Quienes tienen un interés emancipatorio y motivación intrínseca hacia el saber sin connotación de mercancía, se integran en comunidades de generación de conocimiento con sentido ético; establecen relaciones de cooperación y ayuda mutua con fines académicos, se dedican a la producción científica estableciendo redes colaborativas de trabajo, escapan a las lógicas de los premios y reconocimientos; en suma, oponen resistencia a la transformación de las interacciones humanas en una forma reificada (Apple, 1979/1986, p. 177).

Quien tenga un proyecto para generar conocimiento es evidente que requiere recursos; Olivé (1995/2006, p. 12) menciona que “uno de los temas centrales de una racionalidad epistémica tiene que ver con las formas mediante las cuales [...] se deciden cursos de acción”. Tomando esto en cuenta, tiene relevancia analizar el interjuego que hay entre los dos tipos de racionalidad abordados (véase cuadro comparativo).

⁷ La “razón teórica [racionalidad teórica o epistémica] es la capacidad de los seres humanos que los puede guiar, y de hecho los guía, para obtener un conocimiento genuino acerca del mundo” (Olivé, 1995/2006, p. 12).

Cuadro comparativo entre Racionalidad Instrumental y Racionalidad Epistémica

Factores	Racionalidad Instrumental	Racionalidad Epistémica
Poder	Las decisiones en el funcionario se presentan como las únicas existentes y posibles; pondera: exactitud, precisión, cálculo, manipulación y cuantificación; “tiene sus anclajes en la ciencia, tecnología e ideología del capitalismo” (García 2012, p. 80).	Las decisiones se toman con base al conocimiento de que se dispone. Se anticipan consecuencias, valorando alcances y limitaciones. Se declinan las decisiones que violan derechos o valores.
Académico	Se valida y se promueve a quien se apega a las políticas e incrementa los indicadores de organismos certificadores.	El principio rector es la búsqueda de comprensión y entendimiento para hacer contribuciones al conocimiento, a la solución de problemas y/o a la consecución de bienestar social. Hay discusiones colegiadas por la búsqueda de verdad, de veracidad, y hay cabida para la ruptura epistemológica (cambio de paradigma Kuhn, 1962/1971) en ese trayecto.
Administrativo	Inversión de recursos bajo los principios de la economía de mercado.	El tiempo es un recurso fundamental, especialmente el tiempo para la reflexión. La inversión de recursos materiales se distribuye en función del objeto de estudio y la generación de conocimiento.
Economía del Conocimiento	Interés (único o prioritario) por conocimiento técnico (Habermas 1986), susceptible de producir ganancias financieras.	El desarrollo económico es consecuencia del desarrollo humano. Es necesario invertir en el desarrollo de las capacidades humanas (Sen, 1997/1998) para propiciar el desarrollo económico.

Fuente: Elaboración nuestra.

Si los factores implicados se utilizan manteniéndose dentro de una misma columna para dar respuesta a las exigencias institucionales, es posible que se den beneficios en cada tipo de racionalidad, cada una según

su naturaleza. Por el contrario, la combinación de los dos tipos de racionalidades en cuestión puede llevar a mostrar si los investigadores tienen la característica que según Adorno (1969/1998, p. 34) distingue a un intelectual de un mero especialista: “la relación que mantiene con su trabajo y con el todo social del que forma parte”. Coincide con lo dicho por Habermas (1965/1986, p.1): “sólo puede orientar verazmente en el obrar el conocimiento que se ha liberado de los meros intereses y se ha instalado en las ideas, adoptando cabalmente una actitud teórica”. Bauman (2011/2013, p. 47) lo constata en las culturas postmodernas, en las que los instruidos no resisten la tentación de entrar al “rol de consumidores de bienes, (consumidores que se preocupan más por el tamaño de su tajada de pan que por el tamaño de la horma entera) en lugar de productores responsables por la cantidad o calidad de esos bienes”. En este caso, se trata de la producción de conocimiento, pero en el “contexto de la mercantilización del saber” (Lyotard, 2000, pp. 94-95), ya no se busca que el conocimiento responda a las preguntas de si es verdadero o justo, sino si se puede vender.

En países subdesarrollados -y específicamente en México-, los sujetos con potencial para aportar a la economía del conocimiento no sólo se enfrentan a la disyuntiva de cuál tipo de racionalidad utilizar, sino además a la existencia de oportunidades para emigrar hacia Estados Unidos (Aragonés y Salgado 2013). Se tiene noticia de que en el contexto de las UPE, existe el agravante de que los investigadores enfrentan el dilema de garantizar un uso social del conocimiento (Gascón Muro 2008) o bien verse seducidos por los organismos privados para unirse a sus cuerpos académicos.

De continuar esa tendencia, ¿los Institutos de Ciencias Sociales y *Humanidades* tendrán que “postmodernizar” su nombre para declarar como arcaísmo su referencia humanística?

Conclusión

Es claro que el financiamiento y el cumplimiento de normas institucionales son necesarios para la producción científica en cuerpos académicos; pero cuando los medios para obtenerlos obedece a la racionalidad in-

strumental, la lógica maquiavélica (el fin justifica los medios) que fue pensada para funciones de gobierno⁸, tiene consecuencias con implicaciones humanísticas en la producción de conocimiento porque se antepone la competencia donde podría haber colaboración, el egocentrismo en lugar de la solidaridad y se entra en la condición de la “modernidad líquida” que ha desistido de perseguir un modelo de justicia social por haber entrado en los moldes de la bolsa de comercio (Bauman, 2011/2013, pp. 77-78).

8 “El que se hace señor de una ciudad acostumbrada a vivir libre, y no descompone su régimen, debe contar con ser derrocado él mismo por ella” (Maquiavelo, s/f, p. 11).

Referencias

- Aboites Aguilar, Jaime (2010). “Economía del conocimiento y *catching up*”, en *Crisis económica global*. México: UAM-Xochimilco. Departamento de Producción Económica, pp. 235-244. <www.bidi.xoc.uam/tabla_contenido_libro.php?id_libro=380> [15 septiembre 2015].
- Acosta Silva, Adrián (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES. Colección Biblioteca de la Educación Superior. UDUAL.
- Adorno, Theodor (1969/1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Apple, Michael (1979/1986). *Ideología y currículum*. España: Akal.
- Aragonés, Ana María y Salgado, Uber to (julio-diciembre 2013). “La crisis y la economía del conocimiento en Estados Unidos. Su impacto en la política migratoria”, en *Norteamérica*, año 8, núm. 2, pp. 71-104. <www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-35502013000200003&script=sci_arttext> [1º septiembre 2015].
- Bauman, Zygmunt (2011/2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Heredia Sánchez, Abraham; Canto Herrera, Pedro José; Tejada Loria, Mario Alberto; Barrón Tirado, Concepción (et al.) (2013). “Innovaciones curriculares”, cap. 3, en: *La investigación curricular en México, 2002-2011*. Ángel Díaz-Barriga (coord.) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Dunning, Eric (1983/2014). Lazos sociales y violencia en el deporte. Cap. VIII. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Norbert Elias y Eric Dunning. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Perea, María Dolores (Abril-Septiembre 2012). “El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal”, en *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, núm. 4, pp. 73-88. <www.rediech.org/inicio/images/k2/Red4-p73> [12 octubre 2015].
- Gascón Muro, Patricia (2008). “La economía del conocimiento o la reinención del capitalismo”, en *Veredas 17*. México: UAM-Xochimilco, pp. 7-30. <www.bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=4993&archivo=12-320-4993cef.pdf> (link para texto completo al final del resumen) [1º septiembre 2015].
- Giner, Salvador; Lamo de Espinosa, Emilio y Torres, Cristóbal (eds.) (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.
- Habermas, Jürgen (1965/1986). “Conocimiento e interés” (Apunte de AAC), pp. 1-11. *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos. <www.arteuna.com/laboratorio/5-Jurgen_Habermas.pdf> [27 mayo 2015].
 - (1984/2001). *Ciencia y técnica como “ideología”*. España: Tecnos.
- Hernández Yáñez, María Lorena (Enero-Marzo 2011). “Prioridades, políticas y educación superior”. pp. 99-124, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XL (I) núm. 157. scielo.unam.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a5.pdf [1º mayo 2015].
- Hirsch Adler, Ana (2010). El papel de la responsabilidad en la ética profesional. *Educación y Ciencia. Cuarta Época*. Vol. 1, núm. 3 (38), pp. 43-54. <www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/272> [3 septiembre 2015].
- Kuhn, Thomas (1962/1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cul-

tura Económica.

- Lyotard, Jean-François (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maquiavelo, Nicolás (s/f). *El príncipe*. Espasa-Calpe. <El%20principe%20MAQUIAVELO.pdf> [3 septiembre 2015].
- Olivé, León (1995/2006). *Racionalidad epistémica*. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Vol. 9. Presentación, pp. 11-18. Madrid: Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007). *Capital humano: cómo moldea tu vida lo que sabes*. <www.oecd.org/insights/38435951.pdf> [20 mayo 2015].
- Pérez Maya, Coralía; Durán González, Rosa Elena y García Fernández, Román (Noviembre 2014). “La producción de conocimiento científico desde el análisis del poder”, en *Revista de Filosofía Eikasia*, pp. 333-344. <revistadefilosofia.com/60-15b.pdf> [25 junio 2015].
- Sánchez, Carlos y Ríos, Humberto (Mayo-Agosto de 2011). “La economía del conocimiento como base del crecimiento económico en México”, en *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*. Vol. 8, núm. 2, pp. 43-60. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. <www.redalyc.org/pdf/823/82319126004.pdf> [11 mayo 2015].
- Sen, Amartya (1997/1998). “Capital humano y capacidad humana”. *Cuadernos de Economía*, vol. XVII, núm. 29, pp. 67-72. <www.revistas.unal.edu.co> [17 mayo 2015].

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE ALUMNOS DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maricela Zúñiga Rodríguez

Coralía Juana Pérez Maya

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

ABSTRACT

This communication aims to share the experience of the direction of PhD thesis of Education Sciences at the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo where their objects of study are issues of Special Education. It aims to share these academic texts with topics addressed, objectives, methodology, theoretical and conceptual frameworks and especially the contributions that make these Educational Research, When it comes to groups in situations of vulnerability.

KEYWORDS

Special Education, Research, Thesis PhD, vulnerability.

RESUMEN

La presente comunicación tiene como objetivo compartir la experiencia en la dirección de tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo donde los objetos de estudio son temas de Educación Especial. Se pretende compartir estos textos académicos en las temáticas abordadas: objetivos, metodología empleada, marcos teóricos y conceptuales y principalmente las contribuciones que hacen a la Investigación Educativa, cuando se trata de grupos en situación de vulnerabilidad.

PALABRAS CLAVES

Educación Especial, Investigación, Tesis doctoral, vulnerabilidad.

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE ALUMNOS DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maricela Zúñiga Rodríguez

Coralia Juana Pérez Maya

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Introducción

El programa de posgrado del Doctorado en Ciencias de la Educación que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), tiene como objetivo formar investigadores para la construcción, abordaje, contextualización y resolución de problemas educativos, la formulación de modelos de análisis, explicación e interpretación con carácter interdisciplinario y la elaboración de propuestas de desarrollo e innovación educativa en el **ámbito nacional e internacional**; la formación de los estudiantes inicia con la aprobación de su proyecto de investigación como parte del proceso formativo, seleccionando su objeto de estudio. En los últimos años entre estos alumnos y alumnas han emergido temas relacionados a la Educación Especial y son tutorados en el Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Currículum, Innovación y Formación Docente, línea de investigación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación. (CINCIDE) del Área Académica de Ciencias de la Educación. El presente trabajo se realiza siguiendo las propuestas hechas en el Estado del Conocimiento de la Educación Especial en México 1990-2011, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) realizado por Agüero (2013) que plantea como una perspectiva fundamental de la investigación en Educación Especial, la necesidad de proveer información científica que permita entender la organización, funcionamiento, utilidad y eficacia de los servicios, además de esclarecer el perfil

del sujeto de la educación especial para contribuir al establecimiento de los criterios de inclusión al brindar la atención y acotar la responsabilidad de la Educación Especial en el proceso educativo (Acle, 2013). Ante estos retos y perspectivas surgieron las preguntas reflexivas del presente trabajo **¿Qué aportaciones** hacen estas tesis en la investigación en Educación Especial?, **¿Qué conocimientos y propuestas** generan a favor de la población más vulnerable? Por ello el objetivo es compartir en este espacio los resultados obtenidos.

Método

Por la complejidad de la Educación Especial en su calidad de disciplina científica se manifiesta su naturaleza multiparadigmática, multidisciplinaria y multidimensional. La Educación Especial puede abordarse como objeto de estudio de la pedagogía y la psicología (dimensión científica), en sus formas de atención por las instituciones educativas (dimensión política) y como resultado de un ejercicio profesional (dimensión práctica) (Acle, 2011).

En virtud de ser una reflexión sobre la dirección de tesis en la generación de un documento académico de tipo científico el presente trabajo se diseñó a partir de un estudio cualitativo de tipo endógeno. La investigación endógena se genera desde adentro, desde los propios miembros del grupo: eligiendo el objetivo, definiendo el foco de interés, los procedimientos metodológicos y diseño de la investigación.

Para el presente trabajo las unidades de estudio fueron cuatro tesis doctorales que cumplieran los siguientes criterios:

- a) Haber participado en su comité tutorial
- b) Tener como objeto de estudio la Educación Especial
- c) Concluida y obtenido el grado de doctor

La **técnica a la que se recurrió fue** la revisión documental, la cual consiste según Ocegueda (2007), en seleccionar y reunir datos que están en forma de documentos para estudiar un fenómeno determinado. Se

optó por la revisión documental como una técnica, porque permite construir un marco referencial, para conocer los aspectos históricos, contextuales, normativos, organizacionales e institucionales relacionados con la generación del texto de la tesis doctoral.

Autores como Castelló, González & Iñesta (2010), reconocen los tipos de textos que se desarrollan en el posgrado, que consideran a los textos científicos y académicos como géneros específicos puesto que responden a propósitos sociales reconocibles. Por ello se consideró presentar el resumen de cada una de las tesis donde se analiza lo más relevante.

Resultados: Análisis de documentos

Primera tesis

El problema y estudio sobre regulaciones oficiales de servicios en Educación Especial (EE) Vs el discurso y/o experiencias de vida de los actores involucrados: Frontera México - E.U.A.

Esta es una aproximación, un acercamiento a la operatividad de los Servicios de Educación Especial (EE), en la frontera de California EUA y en Baja California del lado de México, específicamente en la línea fronteriza que separa a Mexicali y al Condado de Imperial.

Se describió la realidad (usos y costumbres), en que opera la EE desde dos discursos: el primero, el de carácter oficial que proviene de los documentos, por ejemplo: las regulaciones que en cada país y ciudad tiene, mismas que en su momento se dictaron como el lineamiento a seguir para brindar los servicios de EE a personas con discapacidad. El segundo la descripción u operatividad que enuncian las autoridades y (que denuncian) las madres de familia, los usuarios, los clientes directos del servicio de EE de acuerdo a la cotidianidad, a su experiencia e historias de vida, el cómo del brindar o recibir dichos servicios.

Se presenta este trabajo en el que se buscó asumir una postura de multirreferencialidad (en intención de reflejar la complejidad de realidad que viven los sujetos actores involucrados), se utilizaron recursos metodológicos

socorridos por las ciencias sociales, bajo un paradigma o visión cualitativa, particularmente apoyándose en la etnografía y presentando la experiencia del estudio de caso. Gracias a las historias de los sujetos, actores de ambos lados de la frontera, fue posible que nos acercáramos a su realidad de vida e historia de lucha.

Se buscó caracterizar, describir la operatividad (usos y costumbres) de los servicios de EE acorde a: 1) las regulaciones y 2) al discurso de los actores involucrados en dichos servicios, autoridades y usuarios, además de identificar u observar: si 3) existían condiciones o patrones particulares entre los grupos población de EE en cada lado de la frontera.

La primera premisa o supuesto de investigación que se asumía respecto a los servicios de EE en la frontera, antes de llevar a cabo este proyecto era suponer que: Los servicios de EE en EUA obedecían una regulación tal cual ésta era dictada, porque los padres peleaban por ello y porque además era un sistema de servicios generoso que daba atención a los casos, independientemente de que requirieran en realidad o no dicha atención.

Para el caso de México, la premisa era: No existían suficientes regulaciones y que sólo las personas con dinero e influencias cercanas al sistema de EE, sí podían obtener servicios de calidad y a tiempo, tal como lo dictan las pocas regulaciones que existen.

El resultado fue: Ninguna de las premisas se apega a la realidad que se encontró, ni en Imperial y ni en Mexicali, los escenarios fueron más complejos, la realidad de las personas de EE en ambos lados de la frontera les implica todo un reto, del cual cada día sobreviven.

Esta aproximación intentó resumir en lo particular el descubrimiento de una realidad antes no distinguida y también como en cada experiencia en la vida, resultó un nuevo aprendizaje. "Si tuviera que recomendar algo una vez finalizado el trabajo, sería: seguir trabajando en esta área que me llena tanto y motiva participar e involucrar este trabajo en otros escenarios

os académicos, distintos ahora de la educación y psicología” cita la autora.

Segunda tesis

La integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad desde la mirada de los padres y profesores en la educación primaria (general, indígena y especial) del estado de Hidalgo. Un análisis del discurso.

El autor plantea que: Pese a toda la construcción teórica y legal que se ha realizado para integrar e incluir a los menores con alguna discapacidad; en el terreno de lo concreto donde se realizan las actividades cotidianas de la escuela primaria, se hace presente un fenómeno manifiesto en la segregación e invisibilidad de los niños con discapacidad, excluidos en diversas áreas como la social, afectiva y el aprendizaje.

Señala que en el espacio de la primaria general indígena o especial en el que se desenvuelven los niños escolarizados, viven un sufrimiento institucional en distintos grados causado por la subestimación que experimentan al no alcanzar las aspiraciones de sus padres y profesores. Parte de los factores que colaboran en su sufrimiento tienen un asidero fundacional que viene desde la creación misma de la educación primaria, la cual se oferta históricamente a niños sin discapacidad, lo que ha producido que las personas que presentan algún signo físico o mental distinto al grueso de la población sean segregadas de todas o de algunas actividades allí realizadas.

En este sentido, el objetivo de esta tesis fue mostrar los mecanismos casi imperceptibles en los que se manifiesta dicha exclusión en el ámbito de lo concreto en tres escuelas primarias del estado de Hidalgo (general, indígena y de educación especial) a través del movimiento de integración educativa e inclusión educativa que desde sus posturas teóricas y conceptuales tratan cada uno de minimizar sus efectos sobre los niños con discapacidad.

La investigación está dirigida a un segmento de la población en desventaja y que actualmente tiene presencia

estadística. A nivel estatal en el 2010 se estima que en el estado de Hidalgo de cada 100 hogares, 18 cuentan con al menos un familiar con discapacidad manifestada en alguna deficiencias en las estructuras y funciones de su cuerpo que limitan su capacidad personal para llevar a cabo tareas básicas de la vida diaria y le restringen su participación social en situaciones del entorno donde vive (INEGI, 2010).

En esta tesis, la integración inclusión/exclusión de los alumnos con discapacidad, transita por una metodología interpretativa sobre el discurso de sujetos sociales que interpretan su realidad social en su accionar constante sobre ella. En este sentido el paradigma hermenéutico se presenta como el más adecuado para el análisis del discurso sobre el “qué se dice y cómo se dice”. **¿Cómo se manifiesta la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en el discurso de los profesores y padres de familia en tres escuelas representativas de la educación primaria en el estado de Hidalgo?** Es la pregunta que vertebra y deriva el objetivo de conocer desde la mirada de los padres y profesores de niños con discapacidad, las circunstancias sobre la inclusión de estos últimos en la primaria (general, indígena y especial) que están reportando en el ciclo escolar 2011-2012 el mayor número de casos en la entidad hidalguense.

Los resultados de investigación se muestran en tres ejes analíticos: exclusión, integración, inclusión. El eje de la exclusión presenta un desarrollo de mayor extensión con tres ámbitos: económico, social e institucional. El eje de la integración con dos apartados: social e institucional y finalmente el de la inclusión con los mismos apartados que el anterior.

Tercera tesis

Experiencias educativas de sujetos en posición de discapacidad en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

El objetivo de esta investigación fue realizar un estudio exploratorio relacionado con los procesos educativo del alumnado con discapacidad que cursaron sus es-

tudios de licenciatura en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) con la intención de identificar, detectar y analizar las diversas problemáticas enfrentadas en estas experiencias educativas y con ello dar cuenta de los requerimientos necesarios para un proceso de construcción social de instituciones educativas que contemplen las necesidades de esta población.

Al delimitar el constructo de sujetos con discapacidad se pretendió considerar una mirada hermenéutica de los diversos contextos socio - históricos (Castilla, 2003) desde donde se puede analizar el déficit y los obstáculos que esto representa en el contexto de las interacciones sociales como los imaginarios, el status y la creación social; la aceptación del sujeto y la autoestima; superando con ello la visión centrada en el impedimento por sí mismo.

De la misma manera se utiliza el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) el cual hace referencia a los estudiantes que, en relación con su grupo, enfrentan conflictos para lograr los contenidos del currículo, requiriendo la incorporación de recursos diferentes para que logren los objetivos planteados (García, 2000). También se consideró el concepto de anormalidad, explicado como una categoría de irregularidad en dos sentidos: con respecto a una norma entendida como regularidad funcional, como principio de funcionamiento adaptado y ajustado socialmente y al mismo tiempo como una posición de disfuncionamiento patológico (Foucault, 2000). Una definición que llama a la reflexión es la propuesta por Skliar (2007), quien introduce el término de alteridad al considerar a las personas en situación de desventaja no sólo como “al individuo o al grupo de individuos deficientes o a su deficiencia específica, sino a su invención, a su producción como otro”. En el desarrollo de la investigación, en el contexto de la UAEH, se encontraron siete casos de discapacidad asociadas a las funciones neuromusculares, una con la función de la voz y el habla y una con la función sensorial.

Se analizaron cada uno de los casos participantes en el estudio de acuerdo a las categorías y subcategorías de análisis, realizando triangulaciones teóricas y

metodológicas que sustentan la validez y la confiabilidad de los hallazgos presentados. El esquema general se diseñó de la siguiente manera: Sujetos con discapacidad; Barreras perceptivo simbólicas; Expectativas personales; Motivaciones; Logros personales; Autoimagen; Rasgos resilientes; Introspección; Interacción; Iniciativa; Independencia; Humor; Creatividad; Moralidad; Pensamiento crítico; Procesos inclusivos; Barreras socio – estructurales; Barreras socio – históricas. 3. Educación superior y discapacidad; Políticas de inclusión educativa; Construcción social de la discapacidad en el contexto universitario.

Finalmente se presentaron las conclusiones y las recomendaciones obtenidas durante todo el proceso de investigación enfatizando que la posición de discapacidad se verá impactada de manera positiva o negativa dependiendo de las interacciones contextuales entre los sujetos con discapacidad y la sociedad en general; en donde las posiciones de poder, la implementación de políticas públicas y las representaciones e idiosincrasia social juegan un papel decisivo en la legitimación de los derechos de este grupo de personas.

Cuarta tesis

Prácticas Educativas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual Severa en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)

La tesis menciona que la UNESCO (2013) declara que la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Derivado de este principio filosófico presentado por la UNESCO con la intención de proporcionar una educación para todos, las prácticas educativas habituales realizadas por las universidades públicas de México se transforman ante la integración de personas con diversas discapacidades a las aulas universitarias.

A través del análisis de investigaciones previas a este estudio sobre la Educación Inclusiva y la Discapacidad Visual se determinó que las disposiciones actuales son

insuficientes para que los jóvenes con discapacidad accedan a la educación superior (Malinen, 2012), la importancia de reforzar los lazos de colaboración en el proceso de inclusión (Mustafa, 2011), la gran brecha entre el ideal y la realidad, la necesidad de reestructurar y redimensionar los contenidos de aprendizaje para satisfacer mejor las necesidades educativas de cada estudiante (Ghergut, 2010) y la reforma de los planes de estudios en paralelo con la formación de los maestros para la inclusión (Ecaterina, 2011).

Con respecto a la Enseñanza y el Aprendizaje de lenguas extranjeras (ELE) a las personas con discapacidad visual la revisión de los estudios permitió afirmar que hay escasez de material en los campos de la educación y la lingüística aplicada (Guinan, 1997), que los estudiantes con discapacidad tienen necesidades distintas a la de los demás estudiantes de lenguas extranjeras y que existen pocos programas educativos específicos o programas que hayan sido modificados para incluir, como en el caso del inglés, un componente funcional (Snyder y Kesselman, 1972; Weiss, 1980). Un dato interesante es el hecho de que la mayor parte de la información revisada se encuentra concentrada en el nivel de educación básica.

Al respecto, los programas y planes de inclusión educativa de universidades públicas y privadas de Europa y América Latina, han sido de gran apoyo para compararlos con aquellos existentes en México. En nuestro país, algunas universidades se han dado a la tarea de proporcionar sus servicios a personas con diversas discapacidades, algunas de ellas con programas específicos para este fin y otras sin ningún tipo de respaldo institucional pero con gran mérito en la práctica.

En la búsqueda de evidencias que dieran cuenta de las prácticas educativas que llevan a cabo las instituciones de educación superior en México, se realizó el presente estudio con el objetivo de analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en la UJAT.

Se trata de un estudio cualitativo con un abordaje

multirreferencial, realizado en tres planos, desde la didáctica específica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la sociología y la pedagogía para describir la realidad tal como la experimentan sus actores y dar cuenta de la metodología y las estrategias empleadas por ellos en favor de la formación de sus estudiantes con discapacidad visual y mostrar el estado actual del proceso de inclusión de la población.

Los resultados de la triangulación (teoría, metodología y empírica) mostraron aciertos y desaciertos en las prácticas educativas de profesores, estudiantes y coordinadores en la atención a estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la UJAT. Indicaron que aún con los esfuerzos llevados a cabo por los profesores en sus prácticas, estas no son congruentes con los bases del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL), el cual fundamenta la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior, debido a que las prácticas educativas se encuentran al margen de incentivar la competencia comunicativa entre las y los estudiantes con y sin discapacidad visual. Los resultados indicaron que algunas de estas prácticas resultaron ser exitosas, al promover el aprendizaje entre las y los estudiantes con discapacidad visual, de manera específica aquellas prácticas que contaron con el apoyo y respaldo de profesores, coordinadores,

compañeros de grupo y mentores convirtiéndose estos en los andamiajes que dan soporte tanto a la enseñanza como al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Los resultados que se presentan en este estudio permiten acercar al lector a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras entre estudiantes con

discapacidad visual en la UJAT, la cual ha sido poco explorada en estudios recientes y en la que el autor se implica.

Conclusiones/Discusiones

Cada una de las tesis advertimos la consolidación como investigadores educativos y la claridad del trabajo realizado redactado de manera académica y científica pero

a la vez con un lenguaje comprensible para aquellos lectores interesados en el tema.

Dimensión política:

Las dos primeras tesis presentadas analizan los efectos que ha tenido la Política de Integración Educativa en México ambas coinciden en el objetivo de conocer qué efectos ha tenido en los actores estas políticas educativas.

Las tesis tercera y cuarta coinciden en que no existe en ambas universidades una política institucional, por ello hacen de conocimiento con su trabajo a sus respectivas autoridades para que sean consideradas en el presente y futuro; la necesidad que en Reformas Educativas de la Educación Superior se considere a esta población como principio de equidad educativa.

Dimensión científica:

Las tesis parten de la construcción de un Estado del Conocimiento a nivel Nacional e Internacional donde identifican los vacíos epistemológicos así como las tendencias y necesidades en esta área de la investigación.

Utilizan en su estudio los conceptos empleados en educación **básica y gracias a** las investigaciones se aportan nuevos conceptos que serán de utilidad en todos los niveles educativos, no solo en lo psicológico y pedagógico sino desde las ciencias sociales, filosóficas, antropológicas e incluso lingüísticas.

Otra característica que presentan es ser estudios multidisciplinarios partiendo de las Ciencias de la Educación a la que pertenece el programa de doctorado, cumpliendo los objetivos del seminario de tesis, los cuatro estudios se ubican en el paradigma hermenéutico al emplear métodos cualitativos donde los actores investigados tuvieron voz, dejando atrás investigaciones con el paradigma positivista, el reto ahora es lograr en el futuro tesis desde un paradigma crítico.

Dimensión práctica:

Una coincidencia identificada en los resultados de las tesis es que la inclusión se acompaña de la exclusión en

distintos **ámbitos** como son el educativo, el social y el económico.

Otra aportación que hacen es mostrar las prácticas educativas exitosas que se pueden llevar a cabo cuando existe una sensibilidad pedagógica hacia estos sujetos.

En las tesis tres y cuatro podemos apreciar que sus temáticas son innovadoras en la investigación de EE en México al realizarse en el nivel de la Educación Superior al estudiar la integración de sujetos con discapacidad **física severa** (motora, visual y/o auditiva) identificando que intelectualmente son personas normales y conocerlos como sujetos doblemente excepcionales: por su capacidad intelectual, motivacional, emocional y su discapacidad física que no ha sido una limitante para realizar estudios en el nivel superior e incluso de posgrado.

Otra aportación es definir un perfil del alumno de educación superior con discapacidad física y la necesidad de que se realicen nuevos estudios en la Educación Superior donde se evalúen otros tipos de discapacidades y situaciones de vulnerabilidad.

Importante es en estas tesis el cuidado epistemológico de su construcción en la consulta de autores citados mostrando un fuerte sustento teórico que permite explicar conceptualmente la discapacidad, las necesidades educativas, sujeto con discapacidad, anormalidad, alteridad, sujeto-grupo escolar, sujetos y sociedad, aprendizaje y enseñanza, andamiaje.

Como conclusión general se puede afirmar que los alumnos y alumnas que obtuvieron el grado lograron el perfil de egreso propuesto por el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación al lograr en sus trabajos -como se puede apreciar en cada uno de ellos- el objetivo de formar investigadores para la construcción, abordaje, contextualización y resolución de problemas educativos, la formulación de modelos de análisis, explicación e interpretación con carácter interdisciplinario y la elaboración de propuestas de desarrollo e innovación educativa en el **ámbito nacional e**

internacional.

académicos. México: Anaya Editores

Referencias bibliográficas

Acle Tomasini, G. (2013). Investigación en educación especial (2002)2011): logros y desafíos. En Agüero Servin, M. (Coord) *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento, COMIE: México.

Castelló, M., González D. & Iñesta A. (2010). *La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos*. *Revista Española de Pedagogía*, 68, 247, 521-537 Recuperado de <http://ehis.ebsco-host.com/ehost/detail?vid=5&hid=115&sid=ce431677-6254-4546-b374->. (Consultado 15/12 /2014).

De la Cruz Villegas, V. (2015). *Prácticas Educativas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual Severa en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Martínez Buenavate, J.F. (2013). *Experiencias educativas de Sujetos en posición de discapacidad en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Moreno Lozano, A. (2013). *La integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad desde la mirada de los padres y profesores en la educación primaria (general, indígena y especial) del estado de Hidalgo. Un análisis del discurso*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Ocegueda, M. C. (2007). *Metodología de la investigación. Métodos, técnicas y estructuración de trabajos*

Sánchez, A. (2011). "Por qué la Educación Especial es Especial?". *Integra2*, vol. 2, n. 2, 2011. P. 28.

Vázquez García, M.E. (2014) *El problema y estudio sobre regulaciones oficiales de servicios en Educación especial (EE) Vs el discurso y/o experiencias de vida de los actores involucrados: Frontera México - E.U.A.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Carlos Enrique George Reyes

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

Es este documento se presentan los avances de la investigación sobre la integración de las TIC en la práctica del docente universitario en donde se realiza un análisis de las políticas internacionales que orientan dicha integración y se elabora una propuesta de evaluación de la capacidad institucional a través de la metodología SADCI para establecer si existen déficits institucionales que impiden que los docentes hagan una integración exitosa de las TIC en su práctica educativa, el resultado se refleja en la determinación de los factores más importantes en el tema de la integración de las TIC y en la propuesta de operacionalización de las variables involucradas.

PALABRAS CLAVES

TIC, capacidad institucional, evaluación, déficit

ABSTRACT

This paper presents the advances of research on the integration of ICT in university teacher practice, where an analysis of the international policies that guide such integration is carried out and a proposal is made for the evaluation of institutional capacity through The SADCI methodology to establish if there are institutional deficits that prevent teachers from successfully integrating ICT in their educational practice, the result is reflected in the determination of the most important factors in the issue of ICT integration and in the proposal of operationalization of the variables involved.

KEYWORDS

ICT, institutional capacity, evaluation, deficit



PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Carlos Enrique George Reyes

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

De la misma forma que sectores como las ciencias, la música o la prensa han sido transformadas por la acción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la educación ha sido afectada de forma semejante; las tendencias educativas impulsadas por los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), entre otras, buscan establecer las bases para integrar las TIC al currículum como una estrategia habilitadora del aprendizaje que tienen como principal objetivo lograr el desarrollo social y económico de las naciones.

El problema surge en principio por el interés por conocer cuál es la influencia y los motivos de los organismos internacionales por integrar las TIC al currículum, es decir, conocer el punto de referencia mundial para transformar la educación por medio del impulso de políticas de derecha que buscan hacer presión y generar un sentido de identidad con una interpretación de la modernidad en donde las TIC pueden generar bienestar social y económico y se complementa por la necesidad de identificar la relación entre lo que se plantea en la política pública y la capacidad real de la institución universitaria, es decir, la distancia que existe entre lo que la institución desea lograr en materia de integración de las TIC al currículum y lo que realmente está sucediendo en la práctica docente universitaria.

Esta investigación es importante por varias razones, en primer lugar existe un interés por conocer de qué

forma las orientaciones internacionales determinar el diseño de las políticas públicas de los estados en materia de la integración de las TIC en la educación y por consecuencias en los modelos educativos de las instituciones universitarias, en segundo lugar, porque es necesario conocer si existen en las instituciones universitarias la capacidad real para lograr la integración efectiva de las TIC o bien si existen déficits que impidan este logro.

Lo anterior permitirá conocer si los docentes integran a su práctica diaria las TIC desde un enfoque transformador en donde estimulan el uso innovador de las herramientas tecnológicas con el fin de facilitar las actividades de aprendizaje y crear un ambiente de aprendizaje rico en el cual los estudiantes participan regularmente en actividades que pueden haber sido imposibles de lograr sin las TIC o bien si las utilizan solo para compartir información con sus alumnos sin que estas tengan mayor trascendencia.

La política internacional y su influencia en el diseño de políticas nacionales de integración de las TIC en el currículum.

La política educativa tiene como objetivo esencial marcar las directrices para organizar la educación del Estado en el marco de su constitución y de las leyes que emanen de ella, de acuerdo con Mark, Greene y Snow (2006:4) se definen las políticas “como el conjunto de directrices sobre asignación de recursos en determinados niveles de la educación y los focos u orientaciones prioritarias que las caracterizan”, por tanto, la política educativa tiene como objetivo incidir en la sociedad y actuar sobre las necesidades (reales o fundadas) para provocar un cambio de esa realidad.

La relación entre las TIC y las distintas variables que componen el currículum es bastante compleja e incluso incierta, si bien es cierto que el currículum puede fortalecerse con el uso intencionado de las TIC, también es cierto es que aún no sabemos cómo, sin embargo, este supuesto no han limitado la intención de los organismos internacionales de promover una integración de las TIC en el currículum.

En opinión de Castells (2001) la globalización y el fortalecimiento de los medios de comunicación electrónicos equivalen a la desnacionalización de los estados, socavando su soberanía y siendo superados por el capitalismo global y las identidades autónomas supranacionales que tejen sus propios intereses, de esta forma los gobiernos nacionales debilitan su capacidad de formulación de políticas públicas, especialmente en relación con las orientaciones de organizaciones con el BID, la UNESCO, la OCDE, entre otras que tienen injerencia en los asuntos internos de los países.

Como resultado de esta dinámica entre los Estados y los organismos supranacionales, las políticas dirigidas a los retos que representa la integración de las TIC en el currículum son crecientes en número, pero se dan por medio de intereses basados en el mercado (laboral, social, económico) en donde además suelen estar dirigidas por actores no estatales (Ocampo, 2015).

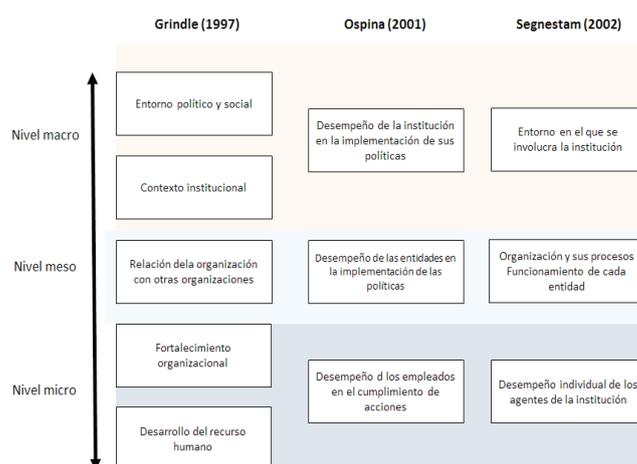
Estos intereses particulares no necesariamente están desligados de los intereses comunes como mejorar la calidad de la educación, fortalecer la formación docente o usar herramientas TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir no hay diferencias marginales de opinión respecto a lo que el interés general busca, sin embargo se debe señalar que el gran problema está en el contexto en donde se implementan esos intereses traducidos en una política pública o institucional, se debe considerar que en el contexto educativo de cada país, el grado de desigualdad para acceder a distintos niveles de enseñanza puede ser un factor importante para lograr el éxito en la integración de las TIC al currículum.

La capacidad institucional y sus componentes

El enfoque de análisis de capacidad institucional se puede hacer desde distintos niveles que van desde el análisis del individuo hasta el nivel global que contempla a las instituciones, es decir, niveles micro, meso y macro (Segnestam, 2002), en el nivel micro, la capacidad institucional se concentra en conocer el desempeño individual de los agentes que participan en la institución y como inciden en el logro de los objetivos, el nivel meso se enfoca en la organización y en sus pro-

cesos y tiene como enfoque conocer el funcionamiento general de cada una de las entidades que conforman a la organización y evaluar sus capacidades individuales. Por su parte, el nivel macro se centra en el entorno en el cual está involucrada la institución además de integrar en su análisis los niveles micro y meso.

Desde el enfoque de Grindle (1997) la capacidad institucional se vincula con el desarrollo del recurso humano, el fortalecimiento organizacional, el conjunto de organizaciones con las que se relaciona la propia organización para funcionar adecuadamente, el contexto institucional y el entorno político y social. Estos componentes sugieren niveles de análisis para poder hacer un diagnóstico adecuado de la capacidad institucional de forma integral buscando una articulación entre los niveles macro, meso y micro, en tanto Ospina (2001) identifica los componentes de la capacidad institucional con el desempeño en tres niveles analíticos de la gestión pública, el desempeño del gobierno o la institución en la implementación de sus políticas, el desempeño de las entidades en la implementación de las políticas y el desempeño de los empleados en el cumplimiento de las acciones derivadas de la política pública.



Fuente: Elaboración propia a partir de: Grindle (1997), Ospina (2001) y Segnesteam (2002)

En este documento, el nivel macro la capacidad institucional debe ser entendida desde las reglas del juego del régimen económico, político y social que rigen el enfoque de la integración de las TIC al currículum y que se manifiestan como la participación política de los organismos internacionales y las legislaciones nacionales en el campo problemático, respecto al nivel meso, la capacidad se expresa en términos los recursos económicos, sociales y formativos de la institución escolar para cumplir con las responsabilidades, propósitos y funciones docentes que emanan del modelo educativos y curricular de la universidad.

El Método de Análisis de Capacidad Institucional SADCI

En el año 2015 la OCDE presentó el Informe sobre Estudiantes, Computadoras y Aprendizaje: Haciendo la Conexión (OECD, 2015) en donde sostiene que a pesar del importante inversión en infraestructura y dotación de dispositivos digitales en México los resultados en las pruebas PISA se han mantenido constantes desde el año 2012 y que las TIC no han resultado ser un factor importante para mejorar el rendimiento de los alumnos de educación básica, por lo que hace una invitación para moderar las expectativas respecto al efecto que las TIC pueden sobre el rendimiento de los estudiantes en los resultados de la prueba PISA. Lo anterior ilustra la realidad de muchas políticas públicas e institucionales en donde no es suficiente tener objetivos claros o un presupuesto etiquetado, hace falta tener capacidad institucional y realizar una buena identificación de los factores que inciden en ella.

El campo de aplicación del SADCI se encuentra en donde se requiera identificar el grado de capacidad institucional para llevar a cabo determinadas acciones y para identificar cuáles son los obstáculos para conseguir el logro de objetivos institucionales, sin embargo, el SADCI también puede ser aplicado para conocer los déficits de capacidad en la gestión de una institución y puede ser aplicable a un proyecto nacional, subnacional e institucional (Oszlak y Orellana, 2002).

De acuerdo a Tobelem (1992) aplicar el método puede ayudar a aclarar en una institución a) lo que fue definido como objetos de desarrollo, b) los recursos requeridos para lograr esos objetivos, c) quien hace que, para alcanzar esos objetivos, d) cuales son los déficits de capacidad institucional potenciales y e) como corregir esos déficits a tiempo.

Al aplicar la metodología el producto que se obtiene es la identificación del déficit de capacidad institucional que puede ser categorizado en los siguientes déficits:

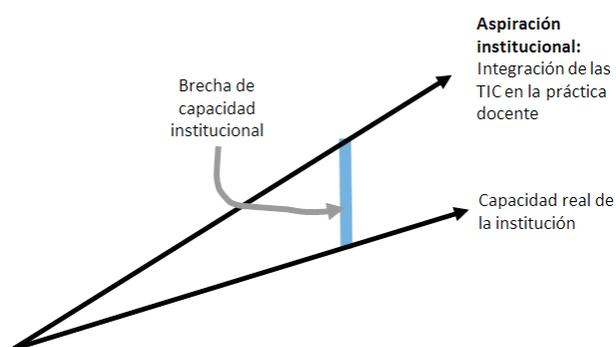
Tabla 1 Tipos de déficit y su relación con la integración de las TIC al currículum

Tipo de déficit	Descripción	Vínculo con las variables que determinan la integración de las TIC en el currículum.
Déficits relacionados con leyes, normas y reglas de juego	Analiza el papel de la intervención de normativas, agencias y actores en el logro de objetivos.	La política internacional y su influencia en el diseño de políticas nacionales de integración de las TIC en el currículum.
Déficits relacionados con las relaciones interinstitucionales	Permite determinar cuáles son las necesidades de acciones que dependen de compromisos con otras organizaciones cuya ejecución es requisito de cumplimiento institucional.	La relación de las TIC con el currículum universitario.
Déficits relacionados con la estructura organizacional interna y distribución de funciones.	Determina la responsabilidad de las unidades administrativas que deben hacerse cargo del cumplimiento de las acciones institucionales.	
Déficits relacionados con la capacidad financiera y física de las agencias ejecutoras	Establece sin la cantidad de recursos de que disponen las organizaciones permiten lograr el cumplimiento de las acciones institucionales.	La infraestructura tecnológica para integrar las TIC en el currículum.

Déficits relacionados con las políticas de personal y recompensas	Considera como elemento importante aspectos vinculados con las formas de contratación, evaluación del desempeño, promoción de carrera, incentivos salariales, reconocimiento institucional, etc.	La formación docente en TIC. La alfabetización digital de los docentes.
Déficits relacionados con la capacidad individual de los participantes en las agencias involucradas en el proyecto.	Representa una evaluación de la capacidad de las personas encargadas de la implementación de las actividades a través de la evaluación individual y también determina el grado en que la falta de recursos o idoneidad afecta el logro de objetivos.	

Fuente: Elaboración propia a partir de: Tobelem (1992)

Identificar los déficits de capacidad institucional permite conocer cuál es la brecha de capacidad institucional, es decir, la distancia que existe entre las aspiraciones en términos de logro y lo que realmente consigue la institución y en consecuencia poder formular orientaciones o recomendaciones al proyecto original o bien a los programas encargados de hacer cumplir el logro de los objetivos institucionales.



Fuente: Adaptación a partir de: Oszlak y Orellana (2002)

La ventaja de utilizar el SADCI es que pueden utilizarse diversos instrumentos para obtener información como encuestas, entrevistas, grupos focales, análisis de documentos normativos, etc. por lo que es un método que puede abordar enfoques de investigación mixtos y otorga la posibilidad de que el investigador construya los instrumentos de acuerdo al contexto y particularidades del objeto de estudio.

Objetivos de la investigación

El objetivo de esta investigación pretende:

- Analizar la influencia de las políticas públicas internacionales, nacionales e institucionales respecto a la integración de las TIC en el currículo.
- Determinar si existe déficit de capacidad institucional para la integración de las TIC en la práctica docente universitaria a través de la elaboración de un instrumento basado en la metodología SADCI.

Metodología que se utiliza para desarrollar la investigación.

La determinación de los factores para realizar en análisis de capacidad institucional se dio a partir de las siguientes actividades:

- Analizar las políticas internacionales, nacionales e institucionales respecto a la integración de las TIC en la educación y el currículo para establecer cuáles son aquellas variables que determinan el éxito o el fracaso de dicha integración.
- Analizar la relación de las TIC con el currículo, la alfabetización digital y la formación docente con la intención de identificar las variables más recurrentes respecto al tema de la integración de las TIC en el currículo.
- Analizar la importancia de la infraestructura tecnológica como variable que puede determinar una adecuada integración de las TIC en el currículo.
- Analizar los tipos de déficit que existen de acuerdo a la metodología del SADCI y vincularlos con las variables investigadas anteriormente.
- Identificar los factores que limitan la capacidad institucional de la universidad para integrar las TIC en la práctica de los docentes.

Los factores que finalmente se determinaron son cinco: Política educativa internacional/nacional/institucional, el currículum y relación con las TIC, infraestructura en TIC, alfabetización digital y formación docente en TIC, el resultado parcial que se obtuvo respecto a cada uno de los factores seleccionados fue la operacionalización de los factores para la construcción de un instrumento para recabar información en una escala de tipo Likert, cabe mencionar que la construcción de los ítems se encuentra en construcción.

el habitus TIC Docente, es decir, la trayectoria docente para integrar las TIC su práctica profesional.

Tabla 1 Operacionalización de factores para construcción de instrumento

Factor	Indicadores	Items	Escalas	Numero de items
La política internacional y su influencia en el diseño de políticas nacionales de integración de las TIC en el currículum.	Contenidos de la política internacional Contenidos de política nacional	En construcción	4: Muy de acuerdo – 1: Muy en desacuerdo.	5
La relación de las TIC con el currículum universitario.	Conocimiento de la política institucional Conocimiento del modelo educativo Conocimiento del modelo curricular Conocimiento de competencias TIC	En construcción	4: Muy de acuerdo – 1: Muy en desacuerdo.	5
La infraestructura tecnológica para integrar las TIC en el currículum.	Acceso a dispositivos tecnológicos en la universidad, el hogar y móviles. Acceso a banda ancha en la universidad, el hogar y móvil. Acceso a herramientas TIC en la universidad, el hogar y móviles. Hábitos TIC de los docentes.	En construcción	4: Muy de acuerdo – 1: Muy en desacuerdo.	5
La formación docente en TIC	Certificaciones en TIC adquiridas Acciones de la universidad para la formación en TIC	En construcción	4: Muy de acuerdo – 1: Muy en desacuerdo.	5
La alfabetización digital de los docentes	Nivel de alfabetización digital Ubicación como migrante o nativo digital Niveles de integración de las TIC	En construcción	4: Muy de acuerdo – 1: Muy en desacuerdo.	5

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que la aplicación del instrumento y la interpretación de los resultados representa la primera parte de la investigación ya que se pretende que la interpretación lleve a la construcción del concepto Capital TIC Docente para posteriormente identificar

Conclusiones

Para cerrar este primer acercamiento con el tema de estudio, es importante señalar que es muy conveniente identificar si existe una brecha entre las aspiraciones de las instituciones (las universidades) para que los do-

centes integren las TIC a su práctica educativa y lo que realmente hace el docente en esa práctica educativa, utilizar la metodología SADCI para tal fin representa apenas el punto de partida para poder hacer análisis más profundos y en donde se consideren todos los niveles de responsabilidad.

Hacer un análisis de capacidad institucional no solo permite conocer los déficits sino otorga los fundamentos para diseñar planes de acción para reducir las brechas encontradas desde los niveles macro a micro y en ese sentido hacer una aportación pragmática al problema de integrar las TIC a la práctica docente.

Referencias

- Mark, M. Greene, J. & Snow, I. (2006). "Introduction: The Evaluation of policies, programs and practices", en Mark, M. Greene, J. & Snow, I. (eds) The sage handbook of evaluation. Londres: Sage.
- Castells, M. (2001). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Vol. II México: Siglo XXI editores.
- Ocampo, A. (2015). Gobernanza global y desarrollo: Nuevos desafíos y prioridades de la cooperación internacional. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Segnestam, L. (2002). Indicators of Environmental and Sustainable Development. Theories and Practical Experience, Environmental Economic Series, Paper N° 89, 61 pp. World Bank, Washington DC.
- Grindle, M. (1997). "The Good Government Imperative. Human Resources, Organizations and Institutions" en Getting Good Government. Capacity Building in the Public Sectors of Developing Countries. Merilee S. Grindle, ed. Harvard University Press. Boston, MA. 1997
- Tobelem, A. (1992), Institutional Capacity Analysis and Development System (ICADS). Public Sector Management Division, Technical Department Latin America and the Caribbean Region of the World Bank. LATPS Occasional Paper Series N° 9.
- Ozslak O., y Orellana E. (1993). El Análisis de la Capacidad Institucional: Aplicación de la metodología SADCI. Biblioteca Virtual TOP. www.top.org.org
- Ospina, S. (2001). "Evaluación de la gestión pública: conceptos y aplicaciones en el caso latinoamericano" en Revista del CLAD Reforma y Democracia No. 19. pp. 89-122
- OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

RESILIENCIA E INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN ESTUDIO COMPARADO EN DOS ESCUELAS DE MÉXICO Y ALEMANIA.

Mtra. Ileana Casasola Pérez
Dr. Octaviano García Robelo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

Este trabajo presenta un producto del reporte de investigación acerca de la promoción de resiliencia en el ámbito escolar en dos secundarias públicas ubicadas en México y Alemania, y su relación con la multiculturalidad del alumnado. El trabajo se centra en la necesidad de hacer un análisis de los resultados para identificar las percepciones de los actores escolares acerca de la promoción de resiliencia al interior de la secundaria en contextos donde las características culturales del alumnado son altamente diversas. Los referentes teóricos de que se nutre el trabajo se derivan de las aportaciones e investigaciones sobre resiliencia, específicamente aquellos que se centran en ésta al interior de las escuelas, así como de la línea de estudios sobre educación intercultural. El método utilizado fue mixto, se diseñó una comparación dual en contextos nacionales geográfica, económica, política y culturalmente muy diferentes, teniendo a la “escuela” como unidad de análisis. Se trabajó con los directores escolares de ambas secundarias, con la planta docente, y con un grupo de primer grado de secundaria en la Escuela Telesecundaria Álvaro Gálvez y Fuentes, en Hidalgo, México y uno del mismo grado en la Geschwister-Scholl-Realschule Münster, Alemania. Los resultados proveen datos significativos que muestran una estrecha relación entre las percepciones de los alumnos y profesores acerca de la construcción de resiliencia en la escuela. Se concluye que una relación emocional positiva entre alumnos y profesores promueve resiliencia y disminuye los riesgos de fracaso y abandono escolar.

PALABRAS CLAVES

Resiliencia, Educación Intercultural, Escuela secundaria

ABSTRACT

This work provides one product of a research report about the promotion of resilience in the school ambience in two public secondary schools, located in Mexico and Germany, and its relation with the multiculturalism of the pupils. The work focuses on the need to analyze the results to identify the perceptions of the school actors about the promotion of resilience at the secondary, in contexts where cultural characteristics of the pupils are highly diverse. The theoretical guidelines are linked to contributions and investigations on resilience, especially those that center on this one to the interior of the schools, as well as the studies on intercultural education. The method was mixed; it is a dual comparison in two geographical, economic, political and culturally very different national contexts, where the analysis unit was “the school”, it was developed with the school directors of both secondary schools, with the teaching plant, and with a group of the first grade on Telesecundaria Álvaro Gálvez y Fuentes, in Hidalgo, Mexico, and one of the same grade on the Geschwister-Scholl-Realschule Münster, Germany. The results provide significant data that shows a strong nexus between students and teachers perceptions about resilience building in the school. It reflects the strengths and weaknesses in two categories divided in protect and resilience promoting factors. It is concluded that positive emotional relationships between students and teachers promote resilience and reduces the risks of failure and dropout.

KEYWORDS

Resilience, Intercultural education, Secondary school

RESILIENCIA E INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN ESTUDIO COMPARADO EN DOS ESCUELAS DE MÉXICO Y ALEMANIA.

Mtra. Ileana Casasola Pérez
Dr. Octaviano García Robelo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

Desde la última década del siglo XX la comunidad mundial ha sido testigo de los numerosos efectos de la globalización económica y tecnológica, mismos que no sólo han conllevado el libre tránsito de mercancías y saberes en el planeta; han traído consigo el movimiento y flujo de personas y culturas por toda la faz de la Tierra, generando con ello un mosaico multicultural insoslayable, que se ha constituido en tema de la agenda política de la mayoría de las naciones.

Diversas investigaciones dan cuenta de los efectos de esta era global en la escuela, señalando que es un espacio en el que distintas concepciones, tradiciones, gustos, preferencias, lenguas, expectativas, saberes y habilidades de los alumnos y docentes se dan cita día con día (Tenti, 2000). El espacio orientado por excelencia a atender a los jóvenes es la escuela secundaria, la escuela para adolescentes. Este nivel educativo ha ido constituyéndose desde finales del siglo pasado en obligatorio y tramo final de la educación básica en nuestro país y en la mayor parte de los países occidentales que comparten la meta de que toda su población alcance una escolaridad mínima de entre 10 y 13 grados (Sourrouille & López, 2012).

Así, los adolescentes que asisten a la escuela secundaria mexicana y alemana viven –directa o indirectamente– los efectos de la migración autóctona o alóctona, respectivamente; y deben tener la capacidad de conciliar códigos y valores culturales diversos y distintos a los suyos, patrones lingüísticos diferentes, atender a un currículum homogéneo que no con-

sidera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, ni sus habilidades –físicas, motrices, cognitivas– o niveles de maduración. Lo anterior los coloca en una situación de riesgo, en la medida en que las circunstancias de escolarización no son favorables, pues en la escuela homogénea los heterogéneos estudiantes viven procesos de inseguridad, incompreensión, rechazo, dificultades académicas, que pueden llegar a ser estresores y promotores de fracaso y abandono escolar, tanto en la secundaria mexicana (Canales & Dimas, 2010), (Hernández & Cabrera, 2014), como en la alemana (Ertl, 2006), (Faas, 2008).

De ahí la importancia que tiene el análisis acerca de la promoción de resiliencia al interior de la escuela secundaria, en tanto el trabajo desde este enfoque favorece la identificación y fomento de fortalezas en los alumnos, así como el desarrollo de procesos para enfrentar y sobrellevar exitosamente dificultades vitales de diversa índole (Henderson & Milstein, 2007), como las que enfrentan en los espacios escolares.

El objetivo general del estudio fue analizar las percepciones de los actores acerca de la promoción de resiliencia en la escuela secundaria desde el discurso de la interculturalidad, para atender a la diversidad de su alumnado.

Este artículo presenta un panorama de las percepciones de dos de los actores escolares –alumnos y profesores–, respecto de la disminución del riesgo y promoción de la resiliencia al interior de la secundaria mexicana y alemana.

Resiliencia y Educación Intercultural

La adopción del concepto de resiliencia a las ciencias sociales dentro del contexto de las ciencias humanas sucedió hacia la década de los años setenta, en el mundo anglosajón. El enfoque de la Resiliencia surge a partir de los esfuerzos por entender las causas de la Psicopatología; estos estudios demostraron que existía un grupo de infantes que no desarrollaban problemas psicológicos a pesar de las predicciones de los investigadores e investigadoras (Masten, 2001; Grotberg, 2006). El primer paso fue asumir que estos niños y

niñas se adaptaban positivamente debido a que eran “invulnerables” (Koupernik, citado por Rutter, 1991; en García-Vega & Domínguez, 2013); es decir, podían “resistir” la adversidad. El segundo paso fue proponer el concepto de resiliencia en vez de “invulnerabilidad”, debido a que la Resiliencia puede ser promovida, mientras que la invulnerabilidad es considerada un rasgo intrínseco del individuo (Rutter, 1991; en García-Vega & Domínguez, 2013).

Se ha identificado que las concepciones sobre resiliencia pueden agruparse en dos polos, uno que estaría ligado a la idea de resistencia ante los traumas y posibilidad de sobreponerse a ellos, y otro más cercano a una dinámica existencial. Desde este polo, los autores insisten en que no se trata de un estado, sino de un proceso dinámico que se inicia con el contacto con el otro –educador, familia, amigos, etc.- (Martínez y Vázquez-Bronfman, 2006).

Tenemos entonces, que la resiliencia como proceso, amplía su potencial explicativo y promotor de personalidades críticas, propositivas y autónomas, en tanto se abre de la esfera individual a la social, y de la concepción como “capacidad” –que sólo algunos tendrían- a “proceso” que todos podemos desarrollar. Así, la resiliencia “se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente” (Uriarte, 2006:13).

Vinculado a la idea anterior, encontramos que en las últimas tres décadas la perspectiva de la “educación intercultural” ha estado presente en los discursos académicos y recomendaciones de organismos internacionales –como la UNESCO- para promover la emergencia de sociedades tendientes a la justicia y la equidad (Jablonska, 2010). Esto en un contexto mundial marcado por la instauración de una política neoliberal que ha promovido la globalización económica, política, social y cultural. Como respuesta a lo anterior, algunos países europeos que habían desarrollado propuestas educativas para atención a las poblaciones inmigrantes que se incorporaron a los espacios esco-

lares en la segunda mitad del siglo XX y en el contexto de la posguerra y la revolución tecnológica, como Alemania, modificaron su discursos para incorporar la perspectiva intercultural en educación hacia mediados de la década de los noventa (Directorate General for the Internal Policies of the Union, 2008). Ello no se ha dado de manera similar en México, pues si bien en la década de los noventa se introdujo un sesgo intercultural en la educación, éste sólo se orientó al ámbito de la educación indígena, siendo así que pasó de ser “bilingüe bicultural” a “bilingüe intercultural” (Velasco, 2010). Así, y aun cuando desde 1992 se reconoce constitucionalmente la pluriculturalidad nacional, no sería sino hasta la publicación del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) que se declaró el interés de introducir un sesgo intercultural a la educación pública en todos sus niveles, para dar reconocimiento positivo a las distintas culturas.

Método

Se utilizó un método mixto con aportaciones de la educación comparada. Se diseñó una comparación dual en contextos nacionales geográfica, económica, política y culturalmente muy diferentes; que comparten semejanzas (Manzon, 2007), donde la unidad de análisis es “la escuela”. Es una comparación estática y, atendiendo a que se orienta al análisis de las relaciones entre contextos y procesos educativos, sincrónica, se realizó un corte transversal del fenómeno.

El criterio de selección de la muestra utilizado fue el de conveniencia (Parreira, 2014). La comparación se realizó entre una escuela secundaria localizada en Hidalgo, México, y una en Renania del Norte-Westfalia, Alemania, durante el ciclo escolar 2014-2015. Se establecieron criterios diferenciadores, comparativos y datos relevantes para la comparación (factores macro y micro contextuales); así como categorías de análisis al interior de ellos.

Instrumentos de análisis

Para obtener la información requerida, se optó por utilizar las siguientes técnicas: revisión y análisis documental; aplicación de dos cuestionarios tipo Likert

sobre resiliencia en la escuela: uno para profesores, y una versión simplificada para alumnos, adaptados de la propuesta de Henderson y Milstein, 2007; se realizaron entrevistas con los directores escolares.

Ambos cuestionarios fueron previamente pilotados y validados, obteniendo un α de 0.90.

Este artículo presenta el reporte de las percepciones de los alumnos y profesores acerca de los tres factores que construyen resiliencia en la escuela.

Resultados

Los cuestionarios aplicados recopilan información sobre los seis factores promotores de resiliencia en la escuela propuestos por Henderson y Milstein (2007), mismos que son:

- 1) enriquecer los vínculos prosociales,
- 2) fijar límites claros y firmes,
- 3) enseñar "habilidades para la vida",
- 4) brindar afecto y apoyo,
- 5) establecer y transmitir expectativas elevadas,
- 6) brindar oportunidades de participación significativa.

Dichos factores se agrupan en dos categorías: los tres primeros corresponden a "disminuir riesgos en el ambiente" mientras que los tres últimos contribuyen a "construir resiliencia en el ambiente".

El cuestionario para docentes consta de 36 ítems, seis por factor, de los cuales dos están orientados a explorar la percepción acerca de las actividades de los alumnos en la escuela, dos a las relaciones del personal escolar en la escuela y dos a las relaciones del contexto familiar con la escuela.

El cuestionario para alumnos consta de 12 ítems, dos por factor, y explora exclusivamente su percepción respecto de las actividades y relaciones de los estudiantes en la escuela.

Ambos cuestionarios tienen cuatro opciones de respuesta por ítem:

- 1= en eso estamos bien
- 2= hemos avanzado mucho en esta área
- 3= estamos empezando
- 4= no hay nada hecho

Para el análisis de los datos, las respuestas fueron se revisaron por factor, utilizando SPSS. De acuerdo con los tres factores que desarrollan resiliencia en el ambiente escolar, los resultados de los alumnos muestran lo siguiente:

Sobre el factor "Brindar afecto y apoyo", 56.6% del alumnado de la unidad de análisis mexicana reportó la opción de respuesta 1; 30.4% eligió la respuesta 2, y 13% la opción 3. En la unidad alemana, 12.5% reportó la respuesta 1; 62.5% eligió la respuesta 2; 20.8% la 3, y 4.2% la opción 4.

En relación con el factor "Establecer y transmitir expectativas elevadas", 21.7% del alumnado mexicano eligió la respuesta 1; 73.9% eligió la 2, y 4.3% eligió la opción 3. En el caso alemán, 45.8% reportó la opción 1; 1.5% eligió la opción 2, y 4.2% la 3.

Respecto del factor "Brindar oportunidades de participación significativa", 47.8% de los alumnos mexicanos reportaron la respuesta 1; 39.1% eligió la opción 2; 8.7% la opción 3, y 4.3% respondió con la opción 4. Para Alemania, 8.3% reportó la opción 1, 50% la 2; 37.5% eligieron la opción 3, y 4.2% contestaron con 4.

Los resultados de los docentes, en relación con los mismos factores, fueron:

Acerca del factor "Brindar afecto y apoyo", 61.5% de los profesores mexicanos respondieron con la opción 2, y 38.5% eligió la opción 3. En el caso de Alemania, 36.4% reportó la respuesta 2; 54.5% eligió la opción 2, y 9.1% la opción 1.

Para el factor "Establecer y transmitir expec-

tativas elevadas”, se observa que el 46.2% de los profesores de la unidad mexicana reportaron la opción 2 como respuesta, y 53.8% eligió la opción 3. 36.4% de los profesores alemanes reportaron la opción 2; 54.5% eligieron la opción 3, y 9.1% la opción 4.

En relación al “Brindar oportunidades de participación significativa”, 69.2% de los profesores mexicanos eligieron la opción 2; 15.4% eligió la 3, y 15.4% la opción 4. Para Alemania, 9.1% reportó la respuesta 1; 54.5% eligió la respuesta 2; 18.2% tomó la opción 3, y 18.2% contestó con la opción 4.

En el análisis de datos por factores agrupados respecto de la categoría “Construir resiliencia en el ambiente”, se observa que:

65.2% del alumnado de la escuela mexicana se posiciona en la opción 1; 26.1% en la opción 2, y 8.7% en la 3. En cuanto a los profesores mexicanos, 61.5% se ubica la opción 2; 30.8% en la 3, y 7.7% en la opción 4. Para el caso alemán, el 33.3% de los alumnos se ubica en la opción 1; 45.8% en la opción 2; 16.7% en la 3, y 4.2% en la opción 4. En el caso de los profesores, 45.5% se sitúan en la respuesta 2; 36.4% en la 3, y 18.2% en la opción 4. Ello permite apreciar que la percepción de los actores escolares de la unidad alemana es menos positiva que la de los de la mexicana, respecto de la construcción de resiliencia al interior de la escuela. Así, se identifica una distancia de más de treinta puntos porcentuales entre las percepciones de los alumnos mexicanos y alemanes; donde los primeros perciben condiciones en la dinámica escolar que pueden contribuir al desarrollo de procesos resilientes.

Conclusiones

A partir del análisis de los datos, podemos decir que existe un nexo fuerte entre las percepciones de los alumnos y profesores de México y Alemania, respecto de los tres factores que construyen resiliencia en la escuela.

Lo anterior es importante en tanto uno de los objetivos específicos del estudio fue analizar y contrastar las percepciones de los actores escolares respecto de la promoción de resiliencia en la escuela. De acu-

erdo con Manciaux (2003) la escuela ocupa un lugar preponderante y privilegiado, ya que goza del reconocimiento de los miembros de la comunidad. El medio escolar es la segunda fuente de seguridad después del hogar y, a veces, la única. Por lo tanto los resultados constatan que la escuela es un promotor importante de la resiliencia, tanto en México como en Alemania.

Identificamos que si bien la escuela mexicana tiene condiciones más adversas, acordes con las condiciones socio económicas, políticas y sociales del país; los alumnos y profesores de México reportan puntajes más altos que los de la unidad de análisis alemana, especialmente en el factor “brindar afecto y apoyo”. Los datos muestran una diferencia de más de 40 por ciento entre las respuestas de los alumnos mexicanos y alemanes respecto de dicho factor. En contraste, sólo se identifica una diferencia de siete puntos porcentuales entre las respuestas de los profesores mexicanos y alemanes; sin embargo, se mantiene la misma tendencia. Estos resultados constatan los resultados de la investigación de Henderson y Milstein (2007), quienes afirman que el factor “brindar afecto y apoyo” es el más importante para la promoción de resiliencia en la escuela y pilar en su construcción.

De acuerdo con lo anterior, es relevante destacar que, aun cuando los discursos y políticas sobre educación intercultural se encuentran más avanzadas en el contexto alemán, el establecimiento de lazos de confianza entre alumnos y docentes, como los que se reportan en la unidad de análisis mexicana, pueden contribuir de forma más efectiva a la generación de espacios escolares promotores de resiliencia.

Probablemente éste sea el mayor desafío de trabajar con adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social: lograr, en primer lugar, reconocerlos como un grupo, con necesidades propias y, de este modo, poder advertir cómo el contexto puede proveer las condiciones necesarias para su desarrollo.

Finalmente, es importante destacar que estos resultados se mantienen en la línea de los trabajos de investigación que han vinculado la perspectiva intercultural con el enfoque teórico de la resiliencia al in-

terior de los espacios escolares. Así, algunos trabajos de investigación se han interesado por investigar la relación entre los procesos de inmigración y la resiliencia en alumnos de educación primaria en un contexto europeo desde la perspectiva de la interculturalidad, como es el caso de Martínez y Vásquez-Bronfman (2006) quienes han incorporado este enfoque para trabajar con niños exiliados en países como Francia y España.

En esta investigación se concluye que, las relaciones emocionales positivas entre alumnado y profesorado construyen resiliencia en la escuela y reducen el riesgo de reprobación y abandono escolar.

Referencias

- Canales, E. L., & Dimas, S. S. (2010). *Resiliencia y manejo de emociones en Secundaria. ¿Qué dicen los alumnos, padres y maestros en el espacio de Orientación y Tutoría?* México: Ángeles Ed.-CONACyT.
- Directorate General for the Internal Policies of the Union. (2008). *Intercultural education in schools. A comparative study*. Culture and Education, Policy Department: Structural and Cohesion Policies. Brussels, Belgium: European Parliament
- Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education* Vol. 32, No. 5, November 2006, pp. 619-634
- Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: an analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, Volume 7 Number 1, 2008, pp. 108-123
- García-Vega, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. España: Gedisa
- Henderson, N. (2007). *Resiliency in Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families and Communities*. California: USA, Resiliency in Action, Inc.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2007). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, M., & Cabrera, L. (2014). El abandono escolar temprano en la población inmigrante: ¿Falta de resiliencia o falta de apoyo escolar y sociofamiliar? En E. Soriano, A. J. González, & V. Cala, *Retos actuales de educación y salud transcultural*, Tomo II. España: Universidad de Almería.
- Jablonska, A. (2010). La política intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En S. Velasco, & A. Jablonska, *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 25-62). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kotthoff, H.G. (2013). *Between Renaissance and Oblivion: Current State and Perspectives of Comparative Education in Germany*. Rome, Italy: CESE-SICESE
- Manzon, M. (2007). Comparing Places. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp 85-121). Hong Kong: The University of Hong Kong u.a.
- Martínez, I. & Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona, España: Gedisa
- Parreira, M. (2014). Methodologie und Methode in der International Vergleichende Erziehungswissenschaft. En M. Parreira & K. Amos, *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methods und Forschungsfelder: eine Einführung*. Münster, Germany:

Waxmann Verlag.

Sourrouille, F., & López, N. (2012). Desigualdad, diversidad e información. En S. Fachelli, N. López, P. López-Roldán, & F. Sourrouille, *Desigualdad y Diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado* (pp. 10-22). Francia: IPE-UNESCO-OEI.

Tenti, E. (7-9 de junio de 2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio". Brasilia, Brasil: Ministerio da Educacao.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, pp.7-23

Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En S. Velasco, & A. Jablonska, *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 63-112). México: Universidad Pedagógica Nacional.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, PROBLEMÁTICA, CULTURA Y MODA EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Atenea Amaro Arista

Maritza Cáceres Mesa

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

La evaluación es un tema de gran relevancia para los sistemas educativos actuales, a través de ella se da a conocer el nivel de calidad educativa alcanzado por cada país en el mundo.

La evaluación educativa no es un concepto aislado, hay una relación estrecha con conceptos como calidad, competencia, estándar, prueba y resultado, todo esto se conjuga para entender el desarrollo actual de ésta temática, además de ello es muy diversa la literatura que da sustento teórico a la evaluación, son muchos los puntos de vista que hablan de una multireferencialidad para mirarla, lo cierto es que en los últimos años ha sido un tema prioritario para la agenda y para la política educativa a nivel mundial, ya que se ha convertido en un camino de conocimiento, crítica y mejora para la educación y para los agentes que intervienen en ella.

A lo largo del presente artículo se busca no sólo aportar un grano más a la cosecha de posturas teóricas y personales sobre la evaluación educativa, sino también reflexionar sobre el lugar que ocupa dentro del campo educativo cómo emprender cambios, mejoras y transformaciones que permitan evolucionar en el trabajo educativo que se desarrolla. Buscando tocar temas muy relacionados con la evaluación como es la calidad, los cambios educativos, las competencias, las pruebas estandarizadas y la evaluación del desempeño docente que permitan llegar a reflexiones finales sobre hacia donde se encamina la evaluación educativa actual.

PALABRAS CLAVES

Palabras Clave: Evaluación, Calidad Educativa, Competencias, Evaluación Docente.

ABSTRACT

The evaluation is a subject of great relevance for the current educational systems, through which it is made known the level of educational quality achieved by each country in the world.

Educational evaluation is not an isolated concept, there is a close relationship with concepts such as quality, competence, standard, test and result, all this is combined to understand the current development of this subject, in addition to it is very diverse literature that gives sustenance Theoretical to the evaluation, there are many points of view that speak of a multireferentiality to look at it, the fact is that in recent years it has been a priority theme for the agenda and for educational policy worldwide, since it has become A path of knowledge, criticism and improvement for education and for the agents involved in it.

Throughout the present article, we seek not only to contribute a grain to the collection of theoretical and personal positions on the educational evaluation, but also to reflect on the place within the educational field how to undertake changes, improvements and transformations that allow to evolve in the educational work that develops. Seeking to touch on topics closely related to the evaluation such as quality, educational changes, competencies, standardized tests and evaluation of teaching performance that allow us to arrive at final reflections on where the current educational evaluation is headed.

KEYWORDS

Evaluation, Educational Quality, Competences, Teacher Evaluation

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, PROBLEMÁTICA, CULTURA Y MODA EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Atenea Amaro Arista

Maritza Cáceres Mesa

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Concepciones diversas de calidad y calidad educativa.

La calidad, es un concepto diverso y a la vez ambiguo, desde distintas áreas del conocimiento como esferas sociales se generan conceptos que permiten explicar sus objetivos y su aplicación de forma que sea observable.

Aguerrondo (2003, p. 4) menciona que el origen del término de calidad surge en la industria haciendo referencia a la calidad del producto final, eficiencia, en estos términos se puede considerar al docente como un ejecutor de instrucciones donde los materiales, actividades, objetivos llegan prefabricados para ser aplicados en una línea de producción, que se ensamblan como elementos aislados, pero esta misma autora también menciona que ese concepto no puede trasladarse al ámbito educativo de forma similar, ya que la calidad hace referencia a la calidad de todos sus elementos (Puede referirse a calidad de los docentes, calidad de los aprendizajes, calidad de la infraestructura, calidad de los procesos, entre otros), lo cual pone en evidencia algunos de los elementos que identifican al concepto de calidad, como constructo multidimensional y totalizante, es decir, que puede ser aplicado a todos los elementos y subsistemas en el campo educativo, otro elemento es que la calidad está social es históricamente determinada, en correspondencia con la cultura, el país y el momento determinado. También se constituye en imagen-objetivo de la transformación, o sea, es el orientador de cualquier transformación o ajuste con las demandas sociales y se constituye en patrón de control de la eficacia del servicio.

Por su parte Verónica Edwards (1991) menciona que

la calidad de la educación es el valor que se le atribuye a un proceso o un producto educativo y que ese valor compromete a un juicio, en tanto se está afirmando algo comparativamente respecto a otro. Decir que una educación es de calidad supone, a su vez, que podría no serlo, es la comparación la que permite emitir un juicio.

Para Bolaños (1998, citado en Fuentes, 2008), la calidad de la educación es la facultad de proporcionar a los alumnos el dominio de diversos códigos culturales; dotarlos de la habilidad para resolver problemas; desarrollar en ellos los valores, actitudes, acordes con nuestras aspiraciones sociales; capacitarlos para una participación activa y positiva en las acciones diarias de una vida ciudadana y democrática; así como prepararlos para que mantengan permanentemente su deseo de seguir aprendiendo (p. 61).

Si la definición de calidad constituye un problema, ya que es diverso, es aún mayor cuando se agrega el elemento de cómo evaluarla, según Barber & Mourshed (2008), son distintos los elementos que intervienen en la educación de calidad y hay diversas formas de alcanzarla, cómo principal elemento se encuentra la calidad de los docentes que engloba los mecanismos de admisión y reclutamiento de los aspirantes, el salario justo y el estatus docente, en un segundo lugar se encuentra la mejora de la instrucción que se refiere a la capacitación inicial y durante el proceso por parte de los docentes que les permita identificar sus limitaciones, mejorar sus prácticas específicas y motivarse a realizar cambios necesarios que lo lleven a la mejora, también la incorporación de entrenadores (docentes experimentados y destacados) que les apoyen dentro del aula en situaciones particulares y la selección y desarrollo de líderes de instrucción efectivos (directivos). También la calidad se observa en función del éxito de todos los estudiantes, tanto en conocimientos, habilidades y destrezas donde la educación debe fijar expectativas altas para todos monitorear e intervenir en la escuela como sustento del diseño de propuestas de mejora.

Existen aún más definiciones de Calidad Educativa, todas aportan algo importante para su estudio y enten-

dimiento, para efectos del presente trabajo, se elabora una definición de calidad propia, que se entiende como la impartición de educación que permite a los ciudadanos desarrollarse de forma integral en conocimientos, habilidades, actitudes y valores morales para insertarse en la vida política, económica y social, obteniendo una vida estable. La calidad está estrechamente relacionada con el proceso y resultado óptimo del acto educativo que imparten los docentes a través del currículum a los alumnos y que se evalúa a través de todos los elementos que permiten la constante transformación y mejora de las debilidades y fortalezas encontradas que permita formar personas activas en todas las esferas de su vida.

Evaluación y Calidad educativa. Una relación estrecha

No se puede ver a la Calidad Educativa como algo aislado, necesariamente para hablar de calidad, ya sea en el ámbito educativo o industrial, está directamente relacionada con la evaluación, es la evaluación un proceso que permite que aquello que aún no alcanza el estatus de calidad lo alcance, para ello también se debe hablar de evaluación de calidad. La evaluación ha tenido un proceso histórico que ha evolucionado en gran medida, la evaluación en sus orígenes era un medio de control y castigo, donde aquel que lograba buenos resultados era bueno y el que no era malo, se enfocaba en el resultado y se denominaba sumativa, ya que únicamente reflejaba una calificación final, la visión de la evaluación propuesta actualmente es una evaluación para la toma decisiones y la mejora, una evaluación procesual y final que también conlleve la evaluación del proceso y del resultado y que permita informes cuantitativos y cualitativos sin discriminar nada o a nadie.

Casanova (2011, p. 81) menciona que la evaluación es generadora del cambio necesario en educación como inhibidora del mismo. “la evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos. Al final en la que dirige el sistema educativo”. Para ella la educación de calidad tiene que ser inclusiva y democrática, tiene que promover el aprendizaje independientemente de las condiciones del alumno, la educación debe ser la misma para todos.

Es cierto que la evaluación conlleva un cambio en las formas de pensar y ver la educación, requiere generar modelos acordes a cada sistema educativo que permitan valorar todas las partes que lo integran (profesores, currículum, escuelas, instituciones educativas, alumnos, infraestructura, reformas y modelos, entre otros), si se quiere alcanzar la calidad se debe ver que cada elemento constituye una parte del todo educativo, descuidar alguno de ellos representa un decremento en la calidad educativa, sólo a través de la evaluación vista como un proceso tanto de datos como descripciones se puede conocer el funcionamiento del sistema educativo en su totalidad.

Edwards (1991, p. 37) define a la evaluación como una mirada retrospectiva de un proceso educativo con visión prospectiva. Lo cual indica que es la valoración de algo ya hecho, pero que a su vez permita mejorar aquello que se va hacer, si se quiere alcanzar calidad educativa es indispensable hacer uso de la evaluación.

¿En manos de quién está la calidad educativa?

La calidad no es un tema exclusivo de los gobiernos y Estados, cuando se habla de calidad educativa como algo que permite el desarrollo integral de la persona en lo que se refiere a conocimientos, habilidades y valores, la calidad les concierne a todos, es cierto que el principal encargado de tomar las decisiones es el Estado a través de las autoridades educativas, sin embargo, todos aquellos agentes que intervienen en el acto de educar son responsables de la calidad, los docentes son una parte fundamental, pero los padres de familia y alumnos también lo son, cada una de las partes y agentes contribuyen a la calidad, de manera que si alguno de ellos falla en alguna de sus funciones, la calidad no está completa, lo que se busca reflexionar es que la calidad debiera ser una tarea de todos, es una preocupación compartida y constante, constante, por qué no se conserva el estatus de calidad eternamente, se evalúa la calidad para saber en qué áreas hay que hacer cambios y trabajar para conseguirla o para conservarla, se debe recordar que la calidad no es la misma para todos los contextos, sino que la calidad debe depender de los objetivos, características y necesidades de cada salón de clases, escuela, región o municipio, estado o país.

Alcanzar la calidad a través de la evaluación. Un reto para la educación.

La calidad es un tema en Vogue, no sólo es un tema relevante por moda, sino por necesidad, la calidad educativa se ha convertido en un derecho de todas las personas a nivel mundial, podría decirse que la educación es un derecho universal presente históricamente, pero la educación de calidad es un derecho universal actual. Países de primer mundo han demostrado que la calidad educativa es un trabajo cotidiano, en cambio países en desarrollo (donde se ubica América Latina y México), lo ven representado como un reto, una meta y un arduo trabajo en todas las esferas sociales, en especial la educativa.

La calidad educativa va relacionada directamente con otro tema de gran importancia para los sistemas educativos que es la evaluación, la evaluación entendida de dos formas, la primera como un proceso para valorar debilidades y fortalezas de cada una de las partes que conforman el campo de la educación y que permite la toma de decisiones que permita mejorar la calidad del mismo, la segunda tiene que ver con el proceso de medición que permite alcanzar la calidad a través de estándares y rankings, establecidos principalmente por organismos internacionales tanto educativos como económicos. Tomando en cuenta la relación anterior entre calidad y evaluación se podrían formular algunas preguntas que permitan analizar más a profundidad esto, ¿es la evaluación un medio para alcanzar la calidad educativa?, ¿cómo puede entenderse la calidad educativa?, ¿la evaluación es el camino más fiable hacia la mejora de un sistema educativo?, ¿Cómo lograr una evaluación de calidad?, entre otras. A partir de la Declaración de Educación Para Todos primero en Jomtien en 1990 y después en Dakar en el 2000, todos los países miembros de la ONU, se comprometieron a alcanzar la enseñanza primaria universal en toda su población, para ello no sólo debía brindarse educación, sino educación de calidad que permitiera erradicar la ignorancia y alcanzar conocimientos básicos en toda la población, “América Latina se ha comprometido desde el inicio con las metas globales de educación y por ello, desde los años ochenta se han implementado re-

formas educativas con distintos propósitos e impacto” (Sanz, 2015, p. 54). A diferencia de los países europeos, norteamericanos y asiáticos, América Latina trabaja bajo un contexto de pobreza, desigualdad y carencias en todos los ámbitos sociales, sin embargo, se ha puesto como uno de los retos más importantes trabajar en la calidad educativa como un medio de desarrollo social y económico.

Cabe señalar que todos los países de todos los continentes, hacen un trabajo duro para alcanzar la calidad educativa, algunos lo hacen desde que existe la educación como un sistema en su país, sin embargo, por las condiciones de atraso a los países latinoamericanos les ha costado en mayor medida alcanzarla.

Para entender el objetivo del trabajo se debe saber a qué se refiere la calidad, para tomar un concepto de calidad global que es considerado por la gran mayoría de los países, la UNESCO (2007, citado en Poggi, 2008, p. 37) define la calidad de la educación “en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz, eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos”. Este concepto tiene una mirada muy amplia y compleja y está directamente relacionado con el tema de la evaluación (Poggi, 2008, p. 37).

Según lo anterior, la calidad no debe ser medida solo por la eficacia y eficiencia, sino por el desarrollo que alcanza una persona a través de la educación, esto desde una postura más humanista, ¿Cómo está relacionada la evaluación directamente con esto?, Santos Guerra (1995) menciona que “Una de las formas de plantear el discurso de la calidad es la simplificación de sus definiciones y la utilización posterior de sus resultados en beneficio de una determinada concepción de la sociedad y de unas capas de la misma”, la calidad no sólo está relacionada con la evaluación, que puede ser entendida como un medio para alcanzarla, sino con las necesidades y características de la sociedad, quiere decir que la educación de calidad está al servicio de lo que la sociedad quiere, necesita y busca alcanzar con ella en un momento determinado. La evaluación

se convierte en el instrumento que permitirá alcanzar y medir la calidad de la educación, a través de valoraciones cualitativas y cuantitativas que para ser veraces deben combinarse y abarcar cada elemento del sistema educativo (planes y programas, docentes, alumnos, escuelas, directivos, secretarías de educación y sistemas educativos, evaluación de la misma evaluación que se practica).

Tanto la calidad como la evaluación constituyen temas de gran atención para la educación actual, si bien cada una tiene sus propias características y se pueden estudiar de forma separada, es indispensable no separar una de la otra para entender la situación actual de la educación en el mundo.

El tema de la calidad, como el de la evaluación resulta complejo, en México a partir de la Reforma Educativa iniciada en el 2012 ambos temas se encontraron implícitos y relacionados en ella, la meta es alcanzar una educación de calidad en todos los niveles educativos, que como menciona Nuria Zanz (2015, p. 55) la calidad se define a partir de cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia y “se subraya la importancia de las evaluaciones de procesos y resultados de aprendizaje además de la generación de evidencia e investigación”; a partir de esto, puede entenderse que la evaluación es uno de los medios más poderosos para alcanzar la calidad” una evaluación que refleje no sólo los conocimientos obtenidos en las distintas áreas de conocimiento por parte de los alumnos, sino que refleje los procesos de aprendizaje dentro del aula, que dé cuenta de la situación de la enseñanza y el aprendizaje en su conjunto, una evaluación que tome datos y números, así como descripciones y percepciones de cada uno de los elementos que forman parte del proceso educativo, relacionado con esto, Margarita Poggi (2008, p. 40) comenta que es necesario “conocer la situación educativa de un sistema y el impacto de las políticas adoptadas; ayudar a las escuelas y profesores a mejorar la calidad de la educación; saber en qué medida están siendo alcanzados los objetivos o estándares propuestos; rendir cuentas para reducir la opacidad del sistema educativo; establecer sistemas de incentivos; certificar o acreditar instituciones o estudiantes; con-

tar con elementos de racionalidad en el debate público y en la construcción de políticas, etc.”. La evaluación debe ser la materia prima principal en la construcción de la educación de calidad, a través principalmente de políticas públicas que tomen en cuenta los resultados y recomendaciones de la que ésta da cuenta.

La calidad educativa se ha convertido en una forma de comparación, de comparación de maestros, de escuelas, de sistemas educativos y de países, por desgracia también de discriminación y etiqueta, ya que no se usa sólo para conocer aquello que funciona o no funciona en un determinado lugar, detectar semejanzas y diferencias y tomar decisiones de si llevarlo a cabo o no, se usa para determinar decir quien hace mejor las cosas y quien las hace peor y poner la etiqueta de mucha o poca calidad, “No se puede olvidar que la educación no sólo es una práctica moral sino que es una actividad política y que por consiguiente hay que plantearse la transformación de las situaciones de aprendizaje” (Santos, 1995, p. 81), tanto la evaluación como la investigación debe buscar transformar los procesos educativos desde la enseñanza y el aprendizaje a través de los aportes sobre ella.

Cultura de la evaluación, modas y cambios educativos.

Cada sociedad requiere un tipo de educación específico, tanto los actores educativos como el Estado dictan qué y cómo debe llevarse a cabo, la evaluación responde a esto también, a lo largo del tiempo se han generado distintos mecanismos de evaluación que por desgracia no siempre corresponden al contexto educativo y principalmente al tipo de aprendizaje del alumno ya que aún se lucha por dejar atrás al tradicionalismo.

Stufflebeam (1981), distingue Cuatro métodos tradicionales de evaluación 1) Medición según las normas, 2) Juicio profesional, 3) Diseño experimental y 4) Coincidencia entre resultados y objetivos, las principales características de estos modelos son que estaban centrados en evaluar que tanto se cumplían los objetivos curriculares y estaban centrados en la figura del docente (enseñanza) y no en el alumno (aprendizaje).

Por su parte Moreno (2016), señala que actualmente

permean tres modelos epistémicos en la evaluación: a) La evaluación como tecnología que se usa para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, b) La evaluación como práctica cultural que se convierte en parte integrante del proceso educativo en su conjunto, consiste en elaborar juicios acerca de la medida en que los procesos y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el bien de los participantes y c) La evaluación como práctica sociopolítica donde la evaluación es una herramienta para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido, contribuye a definir el valor del conocimiento y su papel en controlar la realidad social.

A raíz del positivismo como paradigma educativo, la evaluación se convirtió en una forma de vigilancia y castigo, a partir del paradigma constructivista se ha intentado transformar en una forma de mejora para todo el proceso educativo, sin embargo, el constructivismo y el positivismo siguen presentes aún y forman parte de la educación actual, las competencias, un modelo constructivista que rompía con las concepciones más conductistas de la educación deja muy abierta la concepción de evaluación, ya que el docente se convierte en un guía o facilitador del aprendizaje y debe valorar las competencias desarrolladas del alumno a partir de métodos novedosos de evaluación que al final se siguen registrando en un cuadro de calificaciones; por su parte las pruebas masivas de evaluación que se han puesto de moda en los últimos diez años no han hecho más que seguir clasificando en bueno o malo, suficiente o insuficiente y en discriminar quienes y en qué son mejores.

La realidad es que la evaluación si responde a intereses del Estado y al tipo de individuo que pretende formar, puede haber modelos educativos y de evaluación innovadores, hay países que han implementado nuevas formas de evaluar y han logrado superar la concepción tradicional, para ello han requerido grandes esfuerzos para contextualizar la evaluación y unirla al Currículo como una parte fundamental de él, de forma que no se vea como una parte más, sino como un elemento dentro de él que además debe ser formativo y continuo.

La evaluación por competencias y su eficacia en los Sistemas Educativos

El enfoque por competencias ha sido promovido por instancias oficiales del Estado, a partir de su aparición como modelo educativo ha generado polémica en los distintos agentes involucrados en el. (Gimeno & Díaz Barriga, 2008 citado en Moreno, 2012, p. 3) mencionan que “el concepto de competencia es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias”. Críticas como ésta, han generado la pregunta si ¿es verdaderamente eficiente el enfoque por competencias?, eficiente en el sentido de generar aprendizajes, habilidades, valores y destrezas en los estudiantes que les permita mayor número de aprendizajes con menor esfuerzo tanto para ellos como para los docentes. Otro eje de análisis, no menos importante, es que el modelo de competencias es parte de un modelo político-económico de orden mundial que por las diferencias contextuales no se aplica y desarrolla igual en los distintos países, y que además puede llegar a ser una moda que tarde o temprano se irá.

En lo que respecta a la evaluación por competencias resulta complejo que los docentes interioricen y lleven a cabo todos los modelos alternativos de evaluación donde “acorde a una visión integral del desempeño del estudiante, más justa, más objetiva y más conforme con su progreso y desarrollo personal; intenta averiguar no sólo qué sabe, sino qué es capaz de hacer, y la actitud que asume en ese hacer, utilizando múltiples procedimientos y técnicas, diferentes de la aplicación de exámenes” (Obaya & Ponce, 2010, p. 34), se tienen docentes formados en un modelo distinto que difícilmente tienen la disposición de cambiar sus métodos de enseñanza y evaluación.

El hecho es que las competencias son un modelo educativo, no se distingue muchas veces si se trata de formar seres humanos o personas económicamente activas en un sector empresarial, donde se vea únicamente como un recurso humano que desempeña una función específica, aún son motivo de análisis y discusión, aún no hay teorías con la suficiente fuerza que puedan de-

terminar su eficacia dentro de la educación, lo cierto es que las nuevas generaciones se están educando a través de ellas.

Las pruebas masivas, una forma de clasificación

La evaluación a través de pruebas masivas es muy usada en la actualidad, consiste en la valoración de poblaciones muy amplias o completas donde se quiere conocer el nivel de conocimientos, competencias y habilidades en algunas disciplinas y que se evalúa a través de indicadores que se reflejan en diferentes niveles.

Las pruebas masivas tienden a homogeneizar a la población, evalúan lo mismo pero en contextos distintos, Díaz (2006, p. 584) menciona que las pruebas masivas guardan entre sí una relación de elementos que consisten en: a) atender la evaluación debido al crecimiento de la matrícula en los diferentes sistemas educativos, b) el interés permanente de la escuela y el Estado Nacional por comparar los sistemas educativos y c) a través de ellas conocer los niveles de aprendizaje de los estudiantes así como la calidad del mismo para comparar la educación de los sistema educativo.

Si bien las pruebas masivas son muy útiles para conocer la situación educativa de forma general, quedan muy limitadas en un segundo momento al evaluar de forma cerrada, homogénea y descontextualizada a los diferentes niveles educativos, ya que no sólo se pretende conocer qué resultados obtienen sino por qué obtienen esos resultados, cuáles son las causas y qué hacer para mejorarlos, las pruebas estandarizadas difícilmente hablaran de las causas, por el contrario, producen consecuencias que van desde la clasificación en buenos y malos, hasta la discriminación por obtener los resultados más bajos.

Otro elemento importante de las pruebas estandarizadas es que se generan a partir de organismos Internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la ONU, con el afán tanto de comparar como de otorgar financiamiento, desafortunadamente el financiamiento es brindado de forma inversa, quienes obtienen mejores resultados en estas pruebas son a quienes se les otorga más recursos económicos y quienes tienen

los resultados más bajos adquieren menos, cuando debiera ser contrario, buscando el desarrollo y la mejora de aquellos que no mostraron los resultados idóneos, impulsándolos a evolucionar a través del apoyo económico.

Las pruebas masivas es un modo de evaluación moderno que responde a las características actuales de la sociedad, abarca a todos los estudiantes y evalúa lo mismo en todos los sistemas educativos, sin embargo, es limitada en sus informes y resultados, ya que se requiere más que eso para conocer las fortalezas, áreas de oportunidad, y la situación de cada uno de los elementos, así como también de cada uno de los agentes que forman parte de proceso educativo.

La evaluación de competencias docentes. Una lucha permanente

Cualquier proceso de evaluación conlleva una planeación, un organización y teorías que fundamente dicho proceso, si bien las tendencias actuales hablan de evaluaciones integrales que abarquen a cada elemento y a cada agente que interviene en el proceso educativo, tal parece que es el docente el foco principal de ésta, los sistemas educativos exitosos han identificado que la clave de su éxito se centra en los docentes, mientras no haya evaluación docente que permita identificar aspectos en los que mejorar y formar a los docentes, difícilmente se avanzará en la educación.

De acuerdo con él informa McKinsey (citado en Ravela, 2010, p. 114), hay tres principales claves detrás de los sistemas educativos con muy buenos desempeños:

1. La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes.
2. El único camino para mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza.
3. Un buen desempeño como país requiere que todos los estudiantes aprendan.

Después de estos tres puntos, es entendible que, en países en desarrollo como México, halla una especial atención en la evaluación docente, ya que durante

décadas esto no tenía gran relevancia, y los estímulos no necesariamente se conseguían por obtener buenos resultados en el aprendizaje del alumnado, debido a lo anterior, hay una gran resistencia por parte de los docentes que también ha limitado el alcance de la evaluación, si bien lo planteado en la evaluación del desempeño docente pretende mayor calidad en la enseñanza, no se ha podido cumplir, porque tal parece que la evaluación se hace para descalificar a todo aquel que salga mal en las pruebas, hasta el punto de perder la plaza que ocupan.

La evaluación docente resulta más que necesaria cuando se tienen resultados tan bajos en educación, cuando hay índices de deserción escolar muy altos y cuando hay números muy grandes dentro del sistema educativo en lo que respecta a la matrícula de profesores, lo cierto es que la evaluación no debe ser sólo mediante un examen, se requieren más instrumentos que puedan evaluar las llamadas competencias docentes, se requiere no sólo evaluación cuantitativa y sumativa, sino evaluación cualitativa, formativa y procesual de la enseñanza, una evaluación completa y continua de los docentes, no para descalificarlos, sino para identificar sus demandas y necesidades formativas, para apoyarles y acompañarlos en procesos de formación que les permitan mejorar las prácticas de enseñanza y trascender en el cómo enseñar a aprender, también se requiere de motivarlos y estimularlos pero no sólo de forma económica, sino a través del reconocimiento social por la labor tan importante que desempeñan en la formación de ciudadanos y que han perdido por distintas situaciones entre las que se encuentra la evaluación; “un sistema de evaluación de esta naturaleza es vital para que el sistema educativo pueda identificar a los buenos docentes con el fin de encomendarles nuevas tareas” (Ravela, 2010, p. 122).

Como se mencionó anteriormente, la evaluación docente requiere bases teóricas sólidas que permitan identificar el porqué de la evaluación, es muy importante que un proceso de evaluación que debe ser permanente exista un equilibrio entre lo cuantitativo y cualitativo, desde la selección de los docentes hasta el seguimiento de los mismos durante su inserción en el

sistema educativo deben permear estas dos corrientes, en México la evaluación cuantitativa ya se ve reflejada en las pruebas aplicadas por CENEVAL a todos los docentes del país, pero aún no se ha desarrollado una evaluación cualitativa complementaria a esto, la evaluación cualitativa “es un proceso en el que se utilizan las situaciones cotidianas para describir la realidad. El acopio de información en este caso implica identificar los medios para acercarnos a la realidad y obtener de ella datos significativos que nos ayuden a comprender el fenómeno evaluado” (Reátegui & otros, 1998, p. 59). Con la definición anterior, se puede decir que la evaluación cualitativa es necesaria para conocer las prácticas educativas reales de los docentes.

En el contexto actual en México, si bien es más cómoda y fácil una evaluación masiva que consiste en un examen igual para todos los docentes, los resultados que arroja quedan incompletos para determinar si un profesor está llevando a cabo de forma correcta su tarea de enseñanza, la evaluación cualitativa es más compleja no sólo porque emplea instrumentos variados que requieren una estructuración y planeación distinta, sino también porque conlleva más tiempo, mayores recursos humanos y financieros, pero no de emplearla se corre el riesgo de que los resultados carezcan de credibilidad.

Para Reátegui y Otros (1998) las funciones de la evaluación cualitativa dentro del campo educativo son:

- Señalar de manera descriptiva, integral e individual el proceso que permite lograr una competencia.
- Responder a las expectativas familiares y sociales respecto a los desempeños que se esperan en los estudiantes, más allá de una calificación o nota.
- Recoger información sobre el contexto y el clima donde se desarrolla la competencia.

En México el Instituto Nacional de Evaluación para la educación (INEE), requiere diseñar evaluaciones cualitativas docentes que complementen el proceso de evaluación que han emprendido, se requiere observar

las prácticas de los docentes, conocer sus formas de trabajo, los contextos donde se desarrollan, sus métodos de enseñanza y su situación personal y laboral para determinar si son idóneos o no lo son, sólo así se podrán proporcionar resultados confiables y se les podrá brindar la formación y capacitación adecuada a quienes lo requieran, si no se considera la evaluación cualitativa como parte del proceso de evaluación, se seguirá hablando de un proceso de evaluación incompleto.

Evaluación de competencias. El talón de Aquiles de los docentes

Otro de los temas que ocupan a la educación en la época actual es lo referente al desarrollo de competencias y específicamente a la evaluación de éstas, si bien siempre se ha buscado formar a través de la educación a personas competentes para desarrollarse dentro de la sociedad, no estaba marcado como tal dentro de los contenidos educativos, constituye un problema a partir de que los modelos educativos hicieron oficial el desarrollo de competencias, y una dificultad mayor el desarrollo de competencias por parte de los docentes y la forma de evaluarlas.

“Lo que se pretende con los diseños por competencias es que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida. Quizá no desempeñemos ni siquiera la misma profesión. Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible” (Cano, 2008, p. 2). Tomando esta definición anterior, resulta complejo no sólo el concepto de competencia, sino evaluar todas las características que conlleva dentro del aula. Si bien la bibliografía sobre competencias es cada vez más extensa, los autores coinciden que la definición es muy abierta aún, se puede decir que cada profesor entiende de forma distinta qué es una competencia y cómo debe evaluarla.

Dentro de los programas de estudio y el curriculum, están insertas las competencias, ya es un hecho que

los docentes trabajan cotidianamente con ellas, tanto el paradigma positivista como el paradigma interpretativo están presentes y Cano (2008) menciona que sus concepciones de competencia forman parte de polos completamente opuestos, por una parte se tienen modelos educativos constructivistas, pero se tienen docentes positivistas que intentan formar estudiantes constructivistas, y que realizar evaluaciones de este tipo constituye no sólo una tarea mucho muy difícil, sino constituye una tarea en la que el éxito radica en el cambio de un paradigma a otro y que tiene que ver necesariamente con un cambio en la forma de mirar tanto a la educación como a la evaluación y eso sí que aún no se logra del todo.

¿Por qué ha sido tan complejo para los docentes evaluar competencias?, tal vez porque resulta muy amplio evaluar tantos elementos a la vez, ya que las competencias articulan conocimiento conceptual y actitudinal, se vinculan a rasgos de personalidad, pero se aprenden y toman sentido en la acción, pero con reflexión (Cano, 2008, p. 6). Para evaluar competencias se requiere no sólo una formación y los conocimientos necesarios para hacerlo, sino también la práctica que permita en un solo ejercicio valorar todos los elementos necesarios, lo cual resulta un reto para los docentes.

Para llevar a cabo modelos nuevos dentro de la educación, es necesario dotar a los docentes de formación, habilidades y prácticas que les permitan hacerlo de forma efectiva, en México más que un avance a constituido una dificultad más para los docentes que sin tener conocimiento han tenido que llevarlo a cabo, no es de sorprenderse que la evaluación siga siendo una problemática desde este modelo.

La evaluación del desempeño docente. Una preocupación real en México

Los docentes comienzan a ser foco de atención, a partir de que se crean los estándares educativos, no es que anteriormente no fueran importantes, siempre lo han sido, pero a partir de las mediciones estandarizadas y los rankings se convirtieron en la explicación a los problemas y a su vez a las soluciones educativas.

Países con los mejores resultados en pruebas como PISA, han revelado que el éxito reside en formar, seleccionar, capacitar y conservar dentro de su sistema educativo “Buenos Docentes”, no es que se hayan dado cuenta ahora de la importancia de esto, trabajan en ello desde hace varias décadas atrás, pero lo han hecho público al mundo a partir de los resultados que obtienen en comparación de otros países. Vaillant (2008, p. 8) menciona que “la mejora de la situación actual de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.” Esto no en países europeos y norteamericanos, por ejemplo, pero el Latinoamérica ha constituido todo un reto el logro de estas tres características.

La realidad es que la evaluación docente resulta ser una preocupación real, se ha observado que en los países donde los resultados educativos son bajos, también existen deficiencias en relación a la docencia, pero se advierte que no es la única causa de los problemas educativos, para que un Sistema Educativo sea bueno y sólido, se requieren todo un cúmulo de condiciones para lograrlo, si bien la calidad de los docentes es una de las más relevantes, no resuelve todos los problemas educativos que existen en México.

“En el pasado, la evaluación docente no era considerada una actividad demasiado relevante; quienes enseñaban se encontraban más allá de cualquier tipo de cuestionamiento” (Vaillant, 2008, p. 9), esto evidentemente ha sufrido un cambio en los últimos años, específicamente en México con la reforma educativa de 2013, la concepción del ejercicio docente cambió radicalmente, si antes el docente era una de las figuras que inspiraban mayor respeto y veneración, ahora son la más cuestionadas y criticadas, ya que se les considera responsables de la situación educativa del país. La Reforma se centra en la evaluación del desempeño docente, se busca una mejora con resultados inmediatos, se evalúa a los docentes, pero no las condiciones en las que se desempeñan, se evidencian sus errores, pero no la responsabilidad que tiene el gobierno en ello, la evaluación se convierte en un medio de control y de castigo y lo que es peor en

medio para señalar a los docentes y restar el reconocimiento social que antes poseían. Si bien la evaluación del desempeño docente es una preocupación real en México, no se han encontrado los medios, los métodos y los recursos para obtener información relevante que permita apoyar y acompañar a los docentes en un proceso para mejorar su práctica.

La evaluación del desempeño docente como un proceso de Reflexión

La evaluación docente o cualquier otra forma y tipo de evaluación conforman procesos de reflexión y conciencia, se evalúa para conocer, para cambiar, transformar y mejorar, los procesos de evaluación están presentes en todos los ámbitos e instituciones y forman parte de las acciones cotidianas. Es complejo hablar de evaluación como una disciplina y cómo una práctica, quien quiera evaluar debe tener conocimiento de ambas áreas.

Dentro de la evaluación como disciplina se habla de muchos modelos y tipos de evaluación, todos son relevantes y útiles, la evaluación externa no es menos relevante que la interna, una es complementaria de la otra, por ejemplo, respecto a esto, Bolívar (2008, p. 72) menciona que la evaluación interna debe conjuntarse con procesos internos de autoevaluación. Un inteligente rendimiento de cuentas, como lo llama debe preocuparse por asegurar procesos continuos y efectivos de autoevaluación en cada escuela combinados de modo coherente y equilibrado con presión externa con datos procedentes de las evaluaciones.

La evaluación puede ser muy flexible, pero para que los resultados sean más certeros, es necesario que se combinen varios de los tipos existentes, la autoevaluación, la coevaluación y la metaevaluación son algunos tipos también pueden ser usados, el uso de cada uno de los tipos de evaluación conlleva la responsabilidad ética de hacerlo correctamente, también lleva a responsabilidad de buscar en todo momento no perder la objetividad para que sea lo más apegada a la realidad posible, la evaluación debe ser integral, en el caso de los docentes, evaluar todos los elementos de la docencia, desde que se seleccionan los docentes, durante toda su trayectoria para conocer fortalezas y debili-

dades para formarse, hasta para conocer quiénes pueden desempeñar otro tipo de tareas más complejas y apoyar a quienes muestran necesidades de formación y capacitación.

La evaluación docente forma parte de la cultura de evaluación que se requiere desarrollar en México, hasta ahora deja muchos puntos de reflexión, no ha podido ser una manera de apoyar a los docentes y acompañarlos, pero sigue siendo el camino a seguir para alcanzar la mejora y la calidad, desde un nivel macro a un micro, la evaluación sigue siendo un proceso de reflexión para educación, que puede ser muy enriquecedor cuando sea hecha de forma integral y consciente, cuando se hace como parte del crecimiento individual y colectivo.

La evaluación del desempeño docente como parte de una cultura de la evaluación.

La evaluación es parte de todo proceso educativo, desde la perspectiva de la enseñanza o del aprendizaje está presente, evaluación no debiera ser sinónimo de examen o de calificación, sin embargo, la cultura sigue relacionándola con eso, se requiere un cambio en la mentalidad de los evaluadores y de los evaluados que permita dar paso a una nueva cultura de la evaluación.

No se puede exigir a los docentes formas nuevas de evaluación que tengan que ver más con lo cualitativo, con lo alternativo que refleje el proceso de aprendizaje y no sólo un resultado final, pero a los docentes se les siga evaluando con exámenes y cuestionarios y no se observe el desarrollo de su práctica, los métodos de enseñanza y la forma de abordar los problemas en el aula.

Otro cambio en la cultura de evaluación debe venir en la evaluación voluntaria, no se debe evaluar a los docentes sólo para otorgar estímulos, reconocimientos y beneficios, se debe difundir una evaluación que motive al cambio y la mejora no sólo para recibir algo a cambio, sino por el hecho de que se requiere llevar a cabo un seguimiento de la enseñanza y el aprendizaje, se requieren procesos de evaluación permanentes a los docentes, para conocer cómo llevan a cabo su trabajo y que resultados obtienen.

La evaluación del desempeño docente resulta compleja pero no imposible, compleja por qué para valuar lo mismo en contextos distintos y con tan diversos docentes hay que adaptar las distintas evaluaciones, al respecto García (2008, p. 14) opina “En esa complejidad de la docencia, que involucra el método de enseñanza, la cultura y subculturas académicas de la disciplina(s) ya la personalidad del profesor y del estudiante, se encuentra la dificultad de evaluar la docencia”.

Una cultura de la evaluación permite evaluar la docencia, las instituciones, el aprendizaje y la gestión y administración escolar como un todo, no se puede evaluar uno u otro elemento, la calidad, efectividad y buenos resultados en la educación depende de todos los elementos trabajando en colaboración, la evaluación docente es un punto crucial, no sólo se debe evaluar la docencia, sino también apoyar la docencia, establecer niveles de escalafón en el profesorado y brindarles la oportunidad de crecimiento a partir de las evaluaciones tanto cuantitativas como cualitativas, tomando en cuenta las diferencias que cada docente tiene y no por ello calificarlo de bajo de lo deseado “Todos sabemos que no hay un profesor que enseñe exactamente de la misma manera que otro, dado el trabajo artesanal que se hace en la docencia, el método es el maestro, hay tantas variantes y estilos docentes como Maestros.” (García, 2008, p. 14) eso produce riqueza tanto en la educación como en la evaluación, eso genera una cultura de la evaluación tanto integral como diversa e inclusiva.

Reflexiones finales

La evaluación es un tema muy ligado a la calidad ya que se considera el medio para alcanzarla, aunque la evaluación también requiere que sea de calidad, de forma que no sólo sea cuantitativa, sino que se complemente de la cualitativa, que abarque a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo y que se lleve de forma interna y externa en distintas formas y modelos, con ello no sólo habrá una rendición de cuentas sobre la situación educativa, sino que se podrá generar información pertinente que permita tomar decisiones para la evolución y mejora que sobre todo se vea reflejado en el aprendizaje de los alumnos.

Un punto fundamental para rescatar es que la calidad educativa no sólo está en manos del Estado, son todos los actores educativos responsables de ella, por lo tanto, si la calidad aumenta es por el trabajo de todos y si la calidad decae es por qué alguno o algunos no están llevando a cabo las tareas que les corresponden correctamente, la calidad es un trabajo en equipo.

La evaluación es un proceso de valoración de fortalezas y debilidades, ha resultado muy complejo evaluar a partir de un enfoque por competencias, no sólo por la carencia de teorías, sino por la falta de experiencias y conocimientos, así como el tipo de prácticas evaluativas que se desarrollan dentro de los centros educativos, se proponen formas de evaluación alternativas que contemplen lo formativo y lo continuo, y que no necesariamente tengan que ver con la aplicación de exámenes pero ni estudiantes ni profesores saben desarrollarlas, aún se trabaja en la implementación.

La evaluación no es un fin en sí misma, sino que es un elemento que debe permanecer integrado en el currículo, que debe actuar al servicio de quienes aprenden y de quienes enseñan y al servicio de la acción didáctica (Álvarez, 2010), tomando en cuenta esto, se puede decir que la evaluación es un proceso natural dentro de la educación, no se evalúa para discriminar o para señalar, se evalúa para conocer, para profundizar y para entender, por ello es importante evaluar todo y a todos, evaluar de forma cuantitativa y cualitativa, evaluar continuamente y evaluar para mejorar el proceso educativo en su totalidad.

En todos los sistemas educativos se ha priorizado la evaluación docente, de forma que es el actor principal en la calidad educativa, pero no se debe confundir la evaluación docente como una forma de control y de castigo, sino como una forma de apoyo y acompañamiento en la mejora de las prácticas de los mismos, hay que trabajar en el cambio de cultura de la evaluación que permita disminuir la resistencia por parte de los docentes y crecer en la conciencia de se evalúa para tomar decisiones y para mejorar.

La evaluación por competencias seguirá constituyendo una dificultad mientras no se contextualicen los mod-

elos de enseñanza a las necesidades educativas del país donde se apliquen, se requiere dotar de conocimientos a los docentes que le permita tanto desarrollarlas como evaluarlas en las condiciones educativas en las que trabajan.

La evaluación del desempeño docente deja visible la necesidad de reflexionar sobre el proceso de evaluación y los resultados que arroja, si bien los resultados obtenidos por los docentes en México no son los esperados, también se evalúan las formas y métodos de evaluación que no son las viables, hay que rescatar que el nivel educativo también tiene que ver con el tipo de gobierno que se tiene, a través de la evaluación, se observa toda una cultura, tanto educativa como política y social.

La evaluación es un elemento fundamental del proceso educativo, la evaluación del desempeño docente es una apuesta clave para alcanzar calidad en la enseñanza, se debe trabajar por obtener mejores resultados, pero también se debe trabajar por mejorar los procesos de evaluación docente, que tengan tanto la vertiente cuantitativa como cualitativa, sólo de esa forma se pueden considerar confiables y reales.

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2003). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número: (116). Portal educativo de las Américas.
- Álvarez, J. Capítulo 17. El currículo como marco de referencia para la evaluación educativa. *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*, pp. 355-371 en: Gimeno, J. (Comp) (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.
- Barber, M., Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos obtenido de www.preal.org/publicacion.asp, consultado el 6 de agosto de 2016.

- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n. 2, pp. 56-74.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 12, n° 3, pp. 1-16.
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2011. Número (1). Vol. 4. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 583-615.
- Edwards, V. (1991). El Concepto de Calidad de la Educación. Chile: UNESCO.
- Fuentes, M. (2008) Capítulo II Calidad de la Educación. Tesis de grado Variables actitudinales y motivacionales relacionadas con el logro matemático en la UAPL. México: Universidad de las Américas Puebla Recuperado de: http://caterina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/fuentes_g_mm/capitulo2.pdf
- García, J. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: un balance inicial y apuntes para mejorarlo, *Revista reencuentro*, vol. 9, n. 19, pp. 10-19.
- Moreno, T. (julio-diciembre, 2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Obaya A. & Ponce R. (2010). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. *Revista Contactos*, 76, 31-37.
- Poggi, M. (2008). Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En UNESCO. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. UNESCO: Chile.
- Ravela, P. La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales, pp. 113-126 en Martín, E. & Martínez, f. (Coomp) (2010), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana.
- Reátegui, N. & Otros. La evaluación cualitativa, pp. 45-56 en Reátegui, N. & Otros, *El reto de la evaluación* (1998). Perú: GTZ.
- Santos, M. (1999). Las trampas de la calidad. En *acción pedagógica*, 8 (2), 78.
- Santos, M. (2007). La evaluación del aprendizaje. La flecha en la Diana. Buenos Aires: Bonum.
- Sanz, N. (Julio, 2015). El reto de la calidad educativa en América Latina y las implicaciones para el sistema de evaluación en México. en *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, 1 (2), 54.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n. 2, pp. 7- 22.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SU IMPACTO EN EL PUNTAJE DE CONOCIMIENTOS EN MATEMÁTICAS DE LA PRUEBA PISA 2012 EN MÉXICO

Jesús Israel Monroy Muñoz

Octaviano García Robelo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

A partir de una revisión de las principales tendencias de la educación matemática que asignan organismos que han adquirido protagonismo a nivel mundial en cuanto a la evaluación de conocimientos, se identifica el ambiente de aprendizaje en el aula como un factor fundamental que incide en los resultados. A partir de un cuestionario sobre contexto por parte de PISA 2012 aplicado a estudiantes se identifican las categorías sobre el ambiente que se analizan en relación con el puntaje de matemáticas por medio del coeficiente de Pearson, la muestra fue de 33806 estudiantes. Los resultados arrojan relaciones estadísticamente significativas entre el puntaje de matemáticas con las actitudes, creencias de los estudiantes, su familiaridad con conceptos matemáticos y poca relación con las actividades en el aula o el papel del profesor. Se concluye que es necesario el estudio del ambiente en el aula desde enfoques más cualitativos de la didáctica de la matemática.

PALABRAS CLAVES

ambiente, aula, matemáticas, puntaje, PISA 2012

ABSTRACT

Based on a review of the main trends in mathematics education that have been set by organizations that have acquired a leading role in the assessment of knowledge worldwide, the learning environment in the classroom is identified as a fundamental factor that influences the results. From a context questionnaire of PISA 2012 administered to students, the categories on the environment that were analyzed in relation to the math score using the Pearson coefficient were identified. The sample was obtained from 33806 students. The results

show statistically significant relationships between math scores and students' attitudes, beliefs, familiarity with mathematical concepts on one hand, and on the other hand, insubstantial relationship to classroom activities or the teacher's role. The conclusion drawn from this work is that there is a need to study the environment in the classroom from more qualitative approaches to the teaching of mathematics.

KEYWORDS

Environment, classroom, mathematics, score, PISA 2012.



revistadecooperacion.com
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SU IMPACTO EN EL PUNTAJE DE CONOCIMIENTOS EN MATEMÁTICAS DE LA PRUEBA PISA 2012 EN MÉXICO.

Jesús Israel Monroy Muñoz

Octaviano García Robelo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio donde se pretenden complementar dos enfoques de la didáctica de la matemática el modelo por competencias con tendencia hacia la evaluación cuantitativa y el de aprendizaje con entendimiento de corte cualitativo. El eje de comparación para estos dos modelos es el ambiente de aprendizaje que se construye en el aula para desarrollar pensamiento matemático.

Se partió de una revisión de las principales tendencias en educación matemática a nivel mundial, partiendo de las directrices asignadas por organismos que han adquirido protagonismo y liderazgo en temas educativos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012), la Unión Europea (UE, 2012) a través de la Red Europea de información sobre educación (Eurydice, 2012) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Las tendencias asignadas como prioritarias por la OCDE y que además se han identificado como relevantes en la construcción de un ambiente que favorece el pensamiento matemático en el aula son actitudes de los estudiantes, así como estrategias de aprendizaje, el entorno de aprendizaje el trabajo de curso el clima de clase y la evaluación por parte de los profesores.

A pesar de la identificación de dichas variables en el rendimiento matemático de los estudiantes es necesario realizar estudios que muestren dicha relación desde distintos enfoques de la didáctica de las matemáticas. Para este trabajo se pretende realizar una exploración de los coeficientes de correlación entre las dimensiones que constituyen el ambiente como es definido por PISA con los puntajes del conocimiento matemático de

la prueba de 2012.

Desarrollo

Debido a que las matemáticas constituyen un factor importante en el crecimiento económico de las naciones (Vassilou, en Euridyce, 2012) así como el desarrollo tecnológico (Barrera y Reyes, 2013). El presente estudio exploratorio de corte cuantitativo se considera relevante porque es necesario identificar aquellas dimensiones dentro del ambiente en el aula que se relacionan con los resultados de conocimientos matemáticos, en este caso del aprueba PISA. Con la identificación de las variables posteriormente puede ser posible hacer una comparación desde otros enfoques de la didáctica de la matemática que complementen la comprensión acerca del ambiente en el aula que favorece el desarrollo del pensamiento matemático y con ello la mejora de la sociedad.

La fundamentación teórica para este estudio cuantitativo se basa en el marco teórico de PISA de la OCDE (2004) del INNE (2013) y de los autores Vidal, U., Díaz, A. y Noyola, J. (2003), National Center for Education statistics (NCES) del Departamento de Educación de Estados Unidos, así como del International Data Explorer Help Guide (IDE) de PISA (2012).

La prueba PISA (Programme for International Students Assessment) es una prueba estandarizada, depende de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad.

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos como el contexto familiar, escolar y áulico, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

PISA define la competencia matemática como “la apti-

tud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas en función de las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.” (2004, p: 28). De acuerdo con la OCDE (2004) el marco teórico en el que se basa PISA son las competencias descritas en el trabajo del matemático Danés Mogen Niss y la matemática realista del Holandés Hans Freudenthal.

La OCDE a través de PISA intenta conocer en cierta medida cómo los estudiantes pueden utilizar lo que han aprendido en situaciones de la vida cotidiana y no sólo cuáles contenidos del currículo han aprendido. Para este propósito, PISA describe tres grupos de competencia matemática de acuerdo a las acciones cognitivas que genera, el reproductivo, de conexión y de reflexión.

Cada una de las preguntas genera un tipo de acción cognitiva en los estudiantes y da como resultado uno de los tres niveles o grupos de competencia que construye PISA. A través de los niveles de competencia se genera una escala numérica mediante la cual son presentados los resultados de las evaluaciones. Aquí, el desempeño de los estudiantes se evalúa considerando una escala de 700 puntos y 6 niveles de desempeño. El nivel 6 se obtiene con más de 669.3 puntos, el nivel 5 entre 606.99 y 669.3 puntos, el nivel 4 está entre 544.68 y 606.99 puntos, el nivel 3 entre 482.38 y 544.68 puntos, el nivel 2 entre 420.07 y 482.38 puntos y el nivel 1 entre 357.77 y 420.07 puntos. Como se muestra la siguiente tabla 1.

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6	Situarse en uno de estos niveles significa que un estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva: matemática, científica u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no el deseable para realizar actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1a	Insuficientes o bajos (en especial el Debajo del nivel 1 o 1b) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1b	
Debajo del nivel 1 o 1b	

Fuente: INEE, “México en PISA 2012”, México, INEE, 2013, 18 p.p.

En los resultados de la prueba PISA 2012 un 21.7% de los estudiantes no alcanzó el nivel 1, y solo el 0.1% obtuvo en nivel 6 (PISA, 2014). Además, el 55% de los estudiantes no alcanza un nivel 2 de desempeño, que es el mínimo adecuado, de acuerdo a PISA para que un individuo pueda desenvolverse en la sociedad contemporánea.

En cuanto al contexto, los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes son contextuales, “El contexto es el conjunto de circunstancias bajo las que un estudiante aprende y tiene antecedentes que lo define de una manera fundamental. Los antecedentes provienen de procesos históricos y de desarrollo” (Vidal, Díaz y Noyola, 2012, p:55)

El 2012 además de la prueba de conocimientos se recogió información sobre el contexto, que incluye un cuestionario del estudiante y el cuestionario para la escuela, su función de acuerdo con Vidal, Díaz y Noyola (2012) “obtener datos que sirvan para construir indicadores de factores social, cultural, económico y educativo que se presume tengan influencia o estén asociados al desempeño de los estudiantes” (2012, p:54)

El cuestionario de contexto de PISA tiene su fundamento teórico en Travers y Westbury (1989 en Vidal, Díaz y Noyola, 2012) que evalúa cuatro categorías, el sistema, la escuela, las clases y el estudiante. En el caso del sistema se reportan los rasgos del país, las instituciones y políticas, así como los resultados escolares esperados. Del contexto escolar se obtiene información de las características de la comunidad y la escuela, las condiciones de procesos escolares y currículum implementado. En el contexto del aula de clases se obtienen características de los profesores, condiciones y procesos de las clases y el currículum implementado. Finalmente, de la categoría de estudiante se obtiene información sobre las características de los estudiantes, las conductas de los estudiantes en el salón de clases y los logros escolares.

En el presente trabajo se exploró el impacto que tiene el ambiente de aprendizaje en el aula en México con los resultados de matemáticas de la prueba PISA 2012. Para ello se identificaron las dimensiones dentro del

ambiente definidas por PISA 2012 y se correlacionaron el índice de actitudes de los estudiantes, así como estrategias de aprendizaje con el puntaje de conocimientos matemáticos de la prueba PISA 2012

El presente estudio exploratorio fue de corte cuantitativo, que de acuerdo con Fernández y Díaz (2012) se basa en la inducción probabilística, mediciones en forma controlada y objetivas y que trabaja con datos sólidos y repetibles.

En esta evaluación de PISA 2102 participaron alumnos de 66 países, incluidos los 34 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organización internacional, compuesta por 34 estados. Se requirió una tasa de participación de la muestra de estudiantes el 80% y de escuelas el 85%, México obtuvo una participación del 80% y 85% respectivamente.

De acuerdo con la normatividad educativa mexicana los estudiantes de 15 años que evalúa PISA se encuentran ya sea en tercero de secundaria o en primero de bachillerato ya que el ingreso a la primaria es a los seis años, pero por las distintas fechas de nacimiento se generan diferencias de hasta casi un año en la edad estipulada para el ingreso a la educación.

En el 2012 la muestra para México fue de 33806 estudiantes, los cuales 8764 fueron de secundarias y 25042 de bachillerato. Los detalles por modalidad se presentan la siguiente tabla 2. Además de la muestra de estudiantes el 12.3% fue de escuelas privadas y el 87.7% de escuelas de sostenimiento público.

El cuestionario de contexto de PISA, las preguntas corresponden a una escala tipo Likert en donde es posible verificar su confiabilidad. Para este propósito se utiliza el coeficiente de Cronbach para la verificación de la consistencia interna de los datos, es decir que el instrumento este midiendo lo que pretende medir.

Como primer paso se establecieron relaciones estadísticas mediante la exploración de análisis de correlación. Se analizaron los datos muestrales para conocer el grado de correlación entre las variables de una población.

En este aspecto se tiene que verificar que la relación entre las variables sea de tipo lineal y no de otra clase, como por ejemplo la relación entre crecimiento de poblaciones a través del tiempo correspondería a una relación exponencial y la correlación Pearson no funcionaría en este caso.

Para medir la relación entre variables se utilizó el coeficiente de correlación lineal Pearson que oscila entre -1 y 1 (Vargas, 1995). El grado de significación del coeficiente de correlación va a depender de la naturaleza de la investigación, si es en ciencias sociales, exactas o de la salud, también depende de la confiabilidad del test, del tamaño de la muestra, entre otros. En algunos casos se coloca * para denotar que la relación es significativa al nivel 0.05 y ** para denotar que la relación es significativa al nivel 0.01.

El coeficiente de correlación Pearson es posible aplicarlo para el caso de la relación entre puntaje final de matemáticas que va de 0 a 700 puntos con las respuestas tipo Likert que van de 1 a 4, esto debido a que el coeficiente Pearson es independiente de la escala de medida de las variables.

De estos cuatro ejes centrales se desglosan las preguntas sobre el contexto que son 502 en total. Estas fueron obtenidas del National Center for Education statistics (NCES) del Departamento de Educación de Estados Unidos, así como del International Data Explorer Help Guide (IDE) de PISA (2012). El archivo con las respuestas de 33806 estudiantes fue obtenido directamente de la página web del INEE de México. El archivo está en formato .SAV para SPSS, que además contiene el puntaje de matemáticas por subcategoría de conocimiento matemático por estudiante, de donde se obtuvo un promedio de esas sub áreas para posteriormente analizarlo con otras variables del contexto.

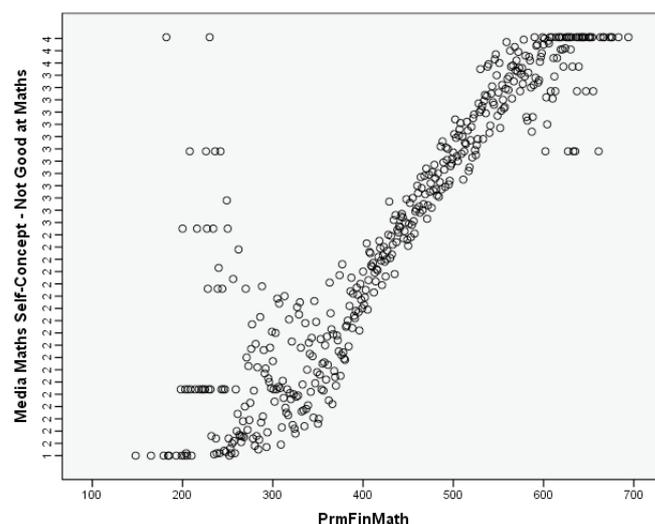
Resultados

Primeramente, se realizó una prueba de validez interna de los datos en SPSS de todas las dimensiones del ambiente de acuerdo con PISA. El Alfa de Cronbach obtenido de .859 lo cual da una alta confiabilidad del instrumento.

En cuanto a la categoría de actitudes de los estudiantes se encontraron asociaciones lineales estadísticamente significativas, una de estas es el puntaje de conocimientos en matemáticas y la creencia del estudiante de que no es bueno para resolver problemas matemáticos ($r = .229, **$). Otra relación encontrada con el puntaje en matemáticas es con el hecho de que el estudiante simplemente cree que tiene mala suerte en matemáticas ($r = .301, **$). Se encuentran también relaciones importantes del puntaje con que el profesor tiene que esperar mucho tiempo a que el aula este en silencio ($r = .116, **$), los estudiantes interrumpen la clase frecuentemente ($r = .206$), el profesor llega tarde ($r = .287, **$)

La dimensión familiaridad con conceptos matemáticos es parte de la categoría de trabajo en el curso, esta resulta significativa en cuanto a la relación del puntaje final de matemáticas con que los estudiantes estén familiarizados con conceptos, como media aritmética ($r = .193, **$), número complejo ($r = .127, **$), congruencia de figuras ($r = .241, **$), coseno ($r = .339$), divisor ($r = .429, **$), función exponencial ($r = .312, **$), función lineal ($r = .382, **$), polígono ($r = .325, **$), probabilidad ($r = .339, **$), función cuadrática ($r = .294, **$), radicales ($r = .296, **$), número racional ($r = .229, **$) y vectores ($r = .211, **$).

En cuanto a la dimensión de autoconcepto que tienen los estudiantes de las matemáticas (forma parte de la categoría de actitudes de los estudiantes) destacan las siguientes relaciones con respecto al puntaje en matemáticas, autoeficacia ($r = .343, **$) y que el estudiante no cree que sea bueno en matemáticas ($r = .413$) esta relación es de destacarse ya que es uno de los coeficientes de correlación más altos con relación al puntaje de matemáticas y el ambiente en el aula de acuerdo a PISA. A continuación, se muestra una gráfica donde se observa esta relación.



Fuente: elaboración propia en SPSS.

En esta grafica 1 se observa la relación entre el puntaje en matemáticas por estudiante y la creencia de ser buenos o no en matemáticas. el puntaje va de 100 a 700 puntos. En el eje Y, las respuestas ante la afirmación “No soy bueno en matemáticas” fueron “1.- Totalmente de acuerdo”, “2.- De acuerdo”, “3.- En desacuerdo” y “4.- Totalmente en desacuerdo”. Aquellos estudiantes que consideran que no son buenos es matemáticas obtuvieron bajo puntaje, mientras que los que no están de acuerdo con la afirmación obtienen mayores puntajes. También se encuentran los casos de estudiantes que creen que son buenos en matemáticas, pero su puntaje es bajo.

En cuanto a la percepción de los estudiantes acerca del manejo de clase por parte del profesor de matemáticas, que forma parte de la categoría de clima de clase, se destaca en general que existe una moderada relación con el puntaje de los estudiantes en matemáticas con $r = .100$. el que un profesor trabaje con ética es similar con una relación de $r = .110, **$. cabe destacar que parece no ser significativa la relación del puntaje con el apoyo que da el profesor en clase ($r = -.062$).

Se destacan también las relaciones entre puntaje de matemáticas con la dimensión de ansiedad de los estudiantes en matemáticas (dentro de la categoría actitudes de los estudiantes), como por ejemplo el sentirse impotente ($r = .354, **$), estar muy nervioso ($r = .358, **$),

sentirse muy tenso ($r = .362, **$), sentirse preocupado de que será difícil ($r = .271, **$)

Los puntajes en matemáticas parecen no estar relacionados con la dimensión de actividades extracurriculares, es decir aquellas actividades que el estudiante realiza independientemente del programa de matemáticas, como programar computadoras ($r = .009$) ayudar a amigos con las matemáticas ($r = -.195$) o jugar ajedrez ($r = -.056, **$). en esta categoría se encontraron relaciones moderadas entre el puntaje y que los estudiantes participen en un club de matemáticas ($r = .146$), estudian más de dos horas extra al día ($r = .128, **$) y hablan de matemáticas con sus amigos ($r = .139$)

Otra dimensión en la que se encontraron relaciones con el puntaje de matemáticas fueron las actividades en el aula, como hacer calculo con números ($r = .183, **$), dibujar graficas ($r = .217, **$) y hacer figuras geométricas ($r = .216, **$).

Dentro de la categoría clima de clase de se encontraron bajas relaciones entre el puntaje de matemáticas y el apoyo que da el profesor a los estudiantes, como ofrecer ayuda extra ($r = .018$), el profesor muestra interés por el aprendizaje de los estudiantes ($r = .055$). respecto al trabajar con ética en clase de matemáticas desde la opinión de los estudiantes no parece existir relación entre el puntaje de matemáticas con que los estudiantes escuchen en clases ($r = -.139$), pongan atención ($r = -.139$), prepararse para un examen ($r = -.145$)

Finalmente, en la categoría de evaluación formativa llevada a cabo por el profesor, se encontró baja relación con el puntaje de matemáticas, por ejemplo, con respecto a que el profesor ofrece retroalimentación de las fortalezas y debilidades ($r = .163, **$), el profesor dice como mejorar ($r = .126, **$) y ofrece retroalimentación, ($r = .078, **$).

Conclusiones

Evaluar si los estudiantes entienden o no matemáticas, son competentes o no, cuáles son los factores en el aula que contribuyen a entender matemáticas o cómo se construye ese ambiente para desarrollar entendimiento matemático son cuestiones complejas que no pueden

comprenderse desde un solo enfoque, como en este caso el cuantitativo.

Cabe destacar que sobresalen aquellas correlaciones que tienen que ver con el autoconcepto del estudiante de las matemáticas, sus actitudes, el nivel de estrés o cuestiones de tipo emocional, más que de tipo de tareas, el apoyo del profesor o las actividades realizadas en el aula. Sin embargo, aunque exista cierto grado de correlación no se puede dar por hecho que exista causalidad (Vargas, 1995), es decir, que una variable sea causa de los efectos de la otra, para ello sería importante realizar otro tipo de herramientas estadísticas como una prueba de independencia.

Otro elemento a reflexionar es que los niveles de correlación son lineales, es decir que son una aproximación a la realidad compleja como es el aula de clases, para ello se busca incorporar modelos emergentes más cualitativos, para así buscar una complementariedad y una evaluación más auténtica y para la mejora del entendimiento matemático de los estudiantes. Los estudios comparativos a nivel local entre escuelas en distinto contexto pueden ayudar a comprender el fenómeno y así plantear propuestas de mejora.

Algunos estudios que pueden contrastar la evaluación del conocimiento matemático por medio de pruebas masivas es el de Barrera y Reyes (2013), quienes afirman que algunos de los resultados arrojados por PISA o TIMSS pueden ser indicadores de algunas deficiencias, pero deben de analizarse con cuidado, ya que las pruebas tienen sus limitaciones, por ejemplo, todas estas pruebas son escritas, por tanto aportan información limitada acerca del desempeño del estudiante ya que las preguntas contenidas no dan cuenta de los procesos y cualidades de pensamiento que los estudiantes pueden exhibir en el proceso de solución de problemas.

En este sentido, Santos y Vargas (2003), Barrera y Reyes, (2013) muestran cómo estudiantes con buenas calificaciones en matemáticas tienen dificultades en resolver problemas no rutinarios, es decir aquellos para los cuales no se les ha enseñado un algoritmo o procedimiento que permita obtener la respuesta inmediatamente. Los exámenes o pruebas escritas solo re-

quieren que los estudiantes reproduzcan información o procedimientos aprendidos previamente, así solo se está evaluando la memoria y un razonamiento imitativo (Bergqvist, 2007).

Referencias bibliográficas.

Barrera, F. y Reyes A. (2013). *Elementos didácticos y resolución de problemas: formación docente en matemáticas*. Pachuca de Soto: UAEH.

Bergqvist, E. (2007). Types of reasoning required in university exams in mathematics, *Journal of Mathematical Behavior*, 26, 238-370.

Eurydice (Red europea de información sobre educación) (2012). *La enseñanza de las matemáticas en Europa: retos comunes y políticas nacionales*. España: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Eurydice (Red europea de información sobre educación) (2012). *La enseñanza de las matemáticas en Europa: retos comunes y políticas nacionales*. España: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Fernández, P. y Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. La Coruña, España. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística-Complejo Hospitalario Universitario Juan Canalejo-Cad. Aten. 76-78. En: http://www.fis-terra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). México en PISA 2012. México: INEE

OCDE (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Program for International Student Assessment (PISA) (2012). *International Data Explorer Help Guide*. En https://nces.ed.gov/surveys/international/ide/HelpFiles/PISA%20IDE%20Help%20Guide_508_9-14-12.pdf

Santos, L. y Vargas, C. (2003). Más allá del uso de exámenes estandarizados. *Avance y perspectiva*. Vol. (22) pp. 9-22.

Vargas, A. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial*. España: Universidad de Castilla-La mancha.

Vidal, U., Díaz, A. y Noyola, J. (2003). *El Proyecto PISA: Su Aplicación en México*. México: INEE.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Laura Elizabeth Gómez Meléndez.

Maritza Librada Cáceres Meza

Maricela Zúñiga Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

Este artículo es una investigación documental que busca difundir la importancia de conocer las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación infantil partiendo del estado del conocimiento sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en ésta.

Para ello se toma como punto de partida el reconocimiento y atención que recibe este tipo de educación infantil por los beneficios que representa para el desarrollo y el aprendizaje de los niños, además de la importancia de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Como resultado del análisis documental el principal hallazgo al que se llega es que las prácticas de evaluación de aprendizajes son una temática que requiere un mayor estudio, en virtud de que en países de América Latina comienza a abordarse, encontrándose en un nivel incipiente. Y en el plano internacional se identifica que la mayoría de las investigaciones se han enfocado a la evaluación de la calidad de los programas de educación infantil y la medición del rendimiento académico de los niños sin reconocer cómo evalúan las educadoras (as) los aprendizajes de sus alumnos en el aula y el impacto que la evaluación tiene en el logro de los fines de la educación infantil.

De ahí la importancia de compartir la información encontrada que está organizada en los siguientes apartados: 1) Introducción, 2) Propuestas para una mejor educación infantil; 3) Estado del Arte en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y 4) Conclusiones.

PALABRAS CLAVES

Educación infantil, Educación preescolar, Evaluación del aprendizaje, Prácticas de evaluación.

ABSTRACT

This article is a documentary research that seeks to spread the importance of knowing the practices of assessment of learning in early childhood education based on the state of the art on the evaluation of teaching and learning in this. For it is taken as a starting point the recognition and attention it receives this type of early childhood education for the benefits it represents for the development and learning of children (as), and the importance of the evaluation of teaching and learning. As a result of documentary analysis the main finding that you get is that learning assessment practices are a subject that requires further study, considering that in Latin America begins to be addressed, being in an incipient level. And at the international level it is identified that most research has focused on the evaluation of the quality of early childhood programs and the measure of the academic performance of children without recognizing how to evaluate and educators (as) learning of their students in the classroom and assessing the impact that has on achieving the aims of early childhood education. Hence the importance of sharing the information found which is organized into the following sections: 1) Introduction, 2) Proposals for better early childhood education; 3) State of the Art in the evaluation of teaching and learning in early childhood education and 4) Conclusions.

KEYWORDS

Childhood education, preschool education, assessment of learning, assessment practices



revistadecooperacion.com
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Laura Elizabeth Gómez Meléndez.

Maritza Librada Cáceres Meza

Maricela Zúñiga Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

1. Introducción:

A finales del siglo pasado e inicio del presente la educación de la primera infancia también llamada educación infantil, educación temprana o educación preescolar¹ ha ganado un espacio importante dentro de la política educativa de muchos países, como consecuencia de la sensibilización promovida por diversos organismos internacionales, agencias cooperativas y multilaterales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, además de gobiernos y organizaciones de la sociedad civil sobre la necesidad de mayor inversión y focalización en esta población (Romero, 2010).

Esto se ha sustentado en diversas evidencias que revelan la importancia de la educación en los primeros seis años porque se considera un periodo fundamental para el desarrollo y formación de la población infantil (OEI, 2014).

Al respecto las investigaciones recientes² demuestran

1 Dependiendo del contexto o país se emplea un término específico como Kindergarten (origen alemán), educación inicial, parvularia entre otros para nombrar este tipo de educación (OEA, 2009).

La enseñanza preescolar (Nivel 0 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE) abarca todos los programas que ofrecen a los niños un conjunto estructurado y sistemático de actividades de aprendizaje en una institución formal o en un contexto no formal, suelen estar destinados a los niños de tres años de edad o más o impartirse por espacio de dos horas diarias como mínimo durante 100 días al año por lo menos (UNESCO, 2007).

2 Según Romero (2010) desde diversas disciplinas como la neurociencia, economía, ciencias sociales, psicología y política comienza a fundamentarse la importancia de la primera infancia como el estadio inicial del desarrollo humano y eje fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de una nación. Encontrándose ya algunas afirmaciones de economistas como la siguiente: "Si se invierte un dólar en la educación de la primera infancia se ahorrarán siete" (Peralta, 2014), lo que inevitablemente viene a reafirmar la importancia de la educación en los primeros años.

que la capacidad de los niños para aprender es más intensa durante sus primeros cinco años de vida porque su desarrollo neurológico se caracteriza por una mayor plasticidad y un acelerado crecimiento, como consecuencia se da un desarrollo de capacidades de diverso orden: intelectual, social, lingüístico y emocional (Bowman en INEE, 2010).

La educación infantil tiene implicaciones positivas en lo social, lo económico y lo educativo a lo largo de toda la vida (Miranda, 2015). La educación en los primeros años permite prevenir alteraciones del desarrollo y del rendimiento académico posterior (Mayol, 2011) y reducir las desigualdades.

Al respecto Miranda (2015) haciendo referencia a los aportes de la UNESCO (2005 y 2010) plantea que:

La educación preescolar puede compensar incluso situaciones en desventaja que pudieran tener algunas niñas y niños. Las evidencias entregadas por la investigación desde el campo de la psicología, la nutrición y la neurociencia indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales (Miranda 2015: 14).

Sobre el mismo tema investigaciones realizadas en España revelan que la educación preescolar es la clave para prevenir el fracaso escolar en edades avanzadas y mitigar la desigualdad de oportunidades educativas (Salazar, Radl y Cebolla, 2015), así como aminorar la inequidad, para lo cual debe ser una educación de calidad (Umayahara, 2004).

El reconocimiento de la importancia de esta educación, ha llevado a que desde se la primera década del siglo XXI se plantee la necesidad de repensar las políticas dirigidas a la primera infancia, estableciéndose diversos de objetivos orientados a mejorar su protección³ y edu-

3 Sobre esto Miranda (2015) identifica que:

La valoración de la educación preescolar para el desarrollo de niños y niñas de 3-5 años cobra sentido en el marco de procesos institucionales y normativos que conllevan a asumir a niños y niñas de estas edades como sujetos de derecho.

El mayor impulso ha provenido, quizá de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

cación integral (Proyecto Metas Educativas 2021) con mayor atención a niños vulnerables y desprotegidos propuesto en la Cumbre Mundial de Educación para Todos de Dakar-Senegal del año 2000 (Romero, 2010).

Apoyar esta etapa recolectando las buenas prácticas, reflexionando sobre ellas, sus consecuencias y la promoción de su extensión como medios para repensar la educación en los niveles inicial y preescolar (Peralta y Hernández, 2010). Además de iniciativas en distintos países en vías de desarrollo tendientes a la realización de estudios, publicaciones y eventos que han contribuido a introducir gradualmente la temática en las agendas públicas y planes de desarrollo de los países (Romero, 2010).

A la par de esto han comenzado a reconocerse las grandes problemáticas que enfrenta la educación infantil o educación preescolar entre las que destacan aquellas referidas a la evaluación:

1) La tendencia de las propuestas de educación inicial centradas en el cuidado y alimentación más que en una propuesta pedagógica, lo que ha llevado a que diversos organismos internacionales demanden la búsqueda de la calidad en la educación brindada a esta población, falta de información sobre el sistema preescolar y sus resultados en los países ya que difícilmente existen diagnósticos sobre este nivel educativo y sus resultados terminan evaluándose a partir de aspectos formales, normas mínimas de salud y seguridad y entrega de alimentos, además de que son casi inexistentes las unidades u organismos públicos responsables de un sistema de evaluación y apoyo a la calidad de la educación preescolar o temprana (Pacheco et al. s.f); 2) carencia de evaluaciones de la calidad e impacto de los programas de educación infantil (Umayahara, 2004) y 3) menor desarrollo en cuanto a las técnicas, estrategias, modelos o instrumentos de evaluación (Cardemil y Román, 2014). Lo anterior lleva a identificar que la evaluación es una de las grandes áreas de oportunidad en la educación infantil.

2. Propuestas para una mejor educación infantil

Continuando con la revisión documental en torno a la evaluación en la educación infantil, se identifica que diversas organizaciones emiten una serie de propuestas para mejorarla como la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) que plantea la urgencia de contar con un sistema de información que sirva para conocer la situación de la primera infancia, monitorearla y evaluarla; así mismo la necesidad de construir indicadores que permitan evaluar la calidad de la atención brindada a los niños en diferentes programas y servicios y en el caso de la educación preescolar su obligatoriedad en los distintos países (Mayol, 2011), ya que difiere de un país a otro (OEA, 2009).

En la educación infantil como ya se ha mencionado existen diversas problemáticas que son susceptibles de constituirse en objeto de estudio y de conocimiento, una problemática destacada es la evaluación y las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras (es) al interior de sus aulas, tema poco atendido y estudiado de acuerdo con lo encontrado en el estado del conocimiento que se ha elaborado en torno a ésta y que más adelante se desarrollará.

La evaluación en nuestros días ha adquirido gran auge en discurso y en la actividad educativa porque a través de ella es posible la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la mejora de la educación (Santos, 1998).

Para ello la evaluación ha de cumplir con diversas funciones que han de ser consideradas en todo proceso de enseñanza y aprendizaje:

1. Función diagnóstica: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

2. Función de diálogo: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate de la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes

El tratado fue firmado por México el 26 de enero de 1990 y entró en vigor el 21 de octubre de 1990 (Miranda, 2015:37).

preocupados por la educación.

3. Función de comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.

4. Función retroalimentadora: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No solo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.

5. Función de aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos (Santos, 1998, p. 23-24).

En la educación infantil o preescolar la evaluación también adquiere un papel muy importante y tiene diversas funciones:

La evaluación, al igual que en todos los niveles (...) cumple en este nivel un rol estratégico irremplazable: no sólo es la voz autorizada para emitir juicios sobre los logros y pendientes, sino que orienta y entrega los insumos que permiten actuar de manera oportuna y adecuadamente para mejorar la calidad de su objeto (Cardemil y Román, 2014:10).

La evaluación permite identificar los avances y dificultades que presentan los niños en sus procesos de aprendizaje, apreciar los aciertos en la intervención educativa, plantear la necesidad de transformar las prácticas docentes, identificar la pertinencia de la planificación, del diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje, entre otros (SEP, 2011).

Como puede advertirse la evaluación desempeña un papel trascendental en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil o

preescolar, de ahí la necesidad de realizar una revisión profunda del estado que guarda a nivel nacional e internacional para contribuir a un mayor conocimiento de las prácticas de evaluación de aprendizajes que lleve a la reflexión y mejora.

3. Estado del conocimiento en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil.

Para realizar el estado del conocimiento se consultaron distintas fuentes de información como tesis de Maestría, tesis de Doctorado, artículos de revistas nacionales e internacionales, informes de investigación y experiencias de intervención docente contando con un total de 47 documentos analizados.

Por su contenido la información se agrupó en cuatro ejes temáticos: 1) Creencias de las educadoras sobre la evaluación de aprendizajes en preescolar, 2) Formación docente de las educadoras⁴ y su relación con la evaluación de aprendizajes en preescolar, 3) Evaluación de aprendizajes en la educación infantil o preescolar y 4) Evaluación de otros componentes del currículum.

En este artículo presenta una síntesis de lo encontrado en cada uno de los ejes mencionados.

3.1. Creencias de las educadoras sobre la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar.

Las concepciones de los profesores acerca de la evaluación son muy importantes porque impactan en la forma en que la practican y en lo que sucede en el aula, condicionando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos, 1998).

En México algunas investigaciones como las de Gómez y Seda (2008) y Sañudo y Sañudo (2014) indagan esta dimensión, encontrando que la mayoría de las educadoras tienen una concepción cualitativa de la evaluación del aprendizaje asociándola con la identificación de avances y dificultades que presentan sus alumnos.

⁴ Se emplea la palabra educadoras debido a que la mayoría de las investigaciones encontradas refieren a una población de docentes de educación preescolar o infantil constituida por mujeres y en el caso de incluir hombres se hace la precisión.

Así mismo la relación que existe entre sus concepciones y el tipo de técnicas e instrumentos que emplean para evaluar aprendizajes. Identificándose según los hallazgos de estas investigaciones que la mayoría privilegian la observación y el diario de trabajo, estando ausente en algunas el uso de instrumentos focalizados y rúbricas (Sañudo y Sañudo, 2014).

Es posible reconocer que aunque en el plano conceptual logran manejar teorías e ideas acerca de la evaluación cualitativa al llevarlo al plano práctico muestran dificultades, situación que puede ocasionar que adopten patrones tradicionales para evaluar a pesar de sus buenas intenciones de incorporar modelos educativos innovadores, especialmente cuando algunas educadoras piensan que la evaluación debería ser cuantitativa “con pruebas y exámenes” para que los padres de familia valoren la relevancia de este nivel educativo (Gómez y Seda, 2008).

3.2. Formación docente de las educadoras y educadores, su relación con la evaluación de aprendizajes.

La formación docente de las educadoras guarda una relación estrecha con las limitantes que muestran en la evaluación de aprendizajes, reconociéndose a partir de los hallazgos de las investigaciones revisadas que desde su formación inicial manifiestan debilidades en la evaluación de competencias y la sistematización de lo observado.

Estas debilidades pueden ser superadas a través del acompañamiento y tutoría desde los procesos iniciales de formación como lo muestra Chávez (2015) en su experiencia en México con estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Esta problemática no se presenta únicamente en la formación de las educadoras mexicanas, ya que en países como Chile las estudiantes de la escuela parvularia y diferencial (educación especial) muestran dificultades en el proceso evaluativo de sus alumnos en diversos planos⁵ tal como lo documenta Uribe (2010).

5 De acuerdo con los resultados de la investigación realizada por Chamorro (2010) las estudiantes de ambas escuelas muestran dificultades en relación al proceso evaluativo enfatizándose la falta de

En el caso de México las dificultades que manifiestan las educadoras se trasladan al plano de su formación permanente, en el ejercicio de la profesión docente donde la mayoría de las veces no son resueltas en los espacios que deberían destinarse para esto. Identificándose según los hallazgos de una investigación realizada por el INEE (2011) que los Consejos Técnicos anteriormente se empleaban para resolver asuntos no pedagógicos, limitándose el tiempo para compartir experiencias y reflexionar sobre su práctica docente.

Aunque en la asesoría se detectaban que los contenidos en los que las educadoras requieren mayor apoyo son la evaluación, la planificación del trabajo y la didáctica de los campos formativos, su impacto se veía reducido al no existir un seguimiento, situación que en el ámbito de la evaluación no ha cambiado mucho.

3.3. Evaluación de aprendizajes en la educación preescolar o educación infantil.

En México existen una serie de prácticas de evaluación de aprendizajes comunes que revelan algunas de las problemáticas que las educadoras enfrentan al evaluar competencias, derivado de la falta de capacitación, comprensión del enfoque de competencias e instrumentos con los cuales evaluar (Tobón, 2011), encontrándose el uso privilegiado de la observación y el diario de trabajo.

Los usos y funciones que dan a la evaluación de acuerdo con los resultados de las investigaciones analizadas revelan el poco impacto que tiene la evaluación, ya que algunas educadoras no consideran la evaluación diagnóstica para elegir los campos formativos que requieren atención en su planeación, pocas veces emplean la evaluación para retroalimentar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, evalúan porque es un requerimiento institucional, porque esa información les es útil en determinados momentos: 1) cuando tienen la visita la supervisora u otra autoridad y 2) al realizar re-

sistematización en la formulación de indicadores del aprendizaje seleccionados que les permitan evaluar los objetivos de aprendizaje, además escasas oportunidades en las cuales tienen una intención evaluativa; cuando llegan a emplear un instrumento evaluativo su diseño no es adecuado, se limitan a elaborar listas de cotejo o registros de observación que no sistematizan, a la vez la ausencia de evidencias de evaluación del contexto social y cultural de los niños que obstaculizan su desarrollo.

uniones con los padres de familia y 3) la mayoría de las ocasiones es una actividad que realizan fuera del contexto escolar (Martínez y Rochera, 2010; Barajas 2008).

En México se ha documentado la falta de instrumentos con los cuales las educadoras puedan evaluar competencias, por ello algunos investigadores plantean el diseño y validación de instrumentos para evaluar aprendizajes desde un enfoque por competencias (que es el enfoque de los programas en preescolar desde el año de 2004) usando escalas que miden los niveles de logro de los preescolares en algunos campos formativos (Juárez, 2008 en Mayer 2007 y Marín, Guzmán y Castro, 2012).

Las escalas diseñadas por los investigadores en México pueden ser aplicadas por las educadoras en situaciones reales de trabajo y son adecuadas para los preescolares. No obstante al compararse con otras escalas a nivel internacional muestran algunas diferencias y áreas de oportunidad, por ejemplo con la realizada por Lacunza, Castro y Contini (2009) en Argentina quien elabora distintos tipos de escalas para medir habilidades sociales en los niños según sus edades (3, 4 y 5 años), a diferencia de las que existen en México que pueden aplicarse a niños de entre 4 y 5 años como la realizada por Marín et al. (2012).

En México se identifica un instrumento diseñado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) anteriormente llamado prueba EXCALE que brindaba información para comparar los niveles de logro en las competencias del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático en preescolares de tercer año de diversos sectores a nivel nacional (INEE 2008 y 2014).

Sobre estas pruebas Backhoff, Solano, Contreras, Vázquez y Sánchez (2015) realizan una investigación centrada en conocer qué tan adecuadas son las traducciones a la lengua materna de niños de contexto indígena que reciben educación en Yucatán, encontrando como principal hallazgo los escasos beneficios de esto para el logro educativo.

En este mismo sentido, a nivel internacional se recono-

cen otros instrumentos para evaluar en educación infantil, como los empleados en diversas investigaciones como la realizada por Recart Herrera et al. (2005) para hacer seguimiento a niños que cursaron la educación preescolar en Estados Unidos en la que midió el rendimiento académico de los preescolares usando la prueba de comprensión lectora PLLE.

En otros países como Costa Rica se identifica el uso privilegiado de listas de cotejo para evaluar aprendizajes en los preescolares, lo que ha llevado a que se plantee la necesidad de evaluaciones individuales que realmente den cuenta del aprendizaje de los niños con instrumentos de comparabilidad internacional (León, 2012).

Por otro lado hay otras investigaciones a nivel internacional que muestran la necesidad de evaluar no sólo los aprendizajes establecidos en el currículum sino aquellos que emergen en el momento mismo de la enseñanza y del aprendizaje y que son igual de relevantes (Badilla, 2008). Además de algunas que plantean la importancia de la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza, y de la evaluación complementada con la retroalimentación que se brinda en el hogar (Osorio et al. 2014).

3.4. Evaluación de otros componentes del currículum.

A nivel internacional existe cierta tendencia a la realización de estudios centrados en la evaluación de la calidad de diversos programas brindados a la población infantil (Lera, 2007; Hallam, Grinsham, Gao y Brookshire, 2007; Clifford, 2013) a través de diversas Escalas como ECERS,⁶ ECERS-R e ITERS empleadas en Estados Unidos y España, que buscan medir diversos aspectos como infraestructura, calidad de las relaciones, aprendizaje de los niños en determinadas áreas,

6 Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) abarca: 1) importancia de las interacciones adulto-niño en situaciones informales como son la llegada de los niños al centro, 2) la calidad del espacio físico del aula que incluye la variedad y calidad de los muebles, a decoración, la organización del espacio, la seguridad, el confort, la luz; 3) la atención a la estimulación y desarrollo en todas sus áreas: lenguaje, motricidad fina y gruesa, la creatividad, las habilidades sociales y d) las necesidades de los educadores. Se organiza en 7 áreas o subescalas denominadas: 1) cuidados personales, 2) material y mobiliario, 3) lenguaje, 4) motricidad fina y gruesa, 5) creatividad, 6) desarrollo social y 7) necesidades de los adultos (Lera, 2007).

complementados con algunas observaciones.

Las escalas ECERS y ECRS-R son consideradas muy útiles según algunos autores como Clifford (2013), quien dice que aportan datos a gran escala para controlar y mejorar la calidad de los servicios.

En países como Estados Unidos algunos investigadores comienzan a discutir el énfasis que hacen las evaluaciones en la aplicación de normas a los programas como medida de responsabilidad, que ha llevado a que diversos estados y entidades desarrollen normas de resultados para niños desde el nacimiento hasta los 5 años (Hallam et al. 2007), a la vez se cuestiona si esas prácticas de evaluación son aptas para los niños (Brenneman, 2001).

Al respecto existen algunas investigaciones que plantean evaluaciones de la dinámica escolar centrándose en las interacciones del cuidador y del niño en una población de 12 y 25 meses (Hallam, Fouts, Bagren y Claude, 2009) o que proponen una evaluación haciendo uso de escalas complementadas con el portafolio de los preescolares para evaluar el aprendizaje y no sólo la calidad estructural de programas (Hallam et al. 2007).

Es importante destacar que al igual que a nivel nacional en el plano internacional de acuerdo con Hallam et al. (2007) se detecta escasez de instrumentos para evaluar aprendizajes de los niños.

Por otra parte se identifica que en algunos países como Chile la evaluación ha contemplado a los materiales como uno de los elementos del currículo centrándose en el uso que hacen las educadoras, revelando que en la generalidad su empleo se da sin una intencionalidad pedagógica con prácticas de reproducción simple y mecánica por parte de los niños (Román y Cardemil, 2014).

A nivel nacional, se detectó en México una minoría de trabajos orientados a evaluar: 1) los servicios que se brindan en la educación preescolar (INEE, 2010); 2) la calidad educativa en Jardines de Niños (Linares y Mayers, 2003); 3) la evaluación del Programa de Escuelas de Calidad (ACUDE, 2006) y 4) la calidad de dos modelos pedagógicos el tradicional y Montessori

(Dipp, Serrano y López, 2008) que al analizarse muestran convergencias con lo que se observa a nivel internacional con relación al empleo de escalas y Test ya sea diseñadas propiamente para el estudio como la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (ECCP) o trasladadas de otros ámbitos como el Test de Desarrollo Psicomotor TEPSI según la clasificación de instrumentos que aporta de Bredregal (2015).

Las ideas expuestas en los ejes anteriores permiten identificar cuáles son los vacíos de conocimiento en el campo de la evaluación del aprendizaje en preescolar a partir del análisis de un país como México y de otros como Chile, España, Estados Unidos, Costa Rica y Argentina.

Es momento de dar la bienvenida a nuevas prácticas educativas donde la evaluación sea vista como el eje transversal que atraviesa todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, esperando que lo mostrado inspire y aliente a las educadoras e investigadores, profesionales, padres de familia y encargados de tomar decisiones a “romper esquemas” y comenzar la prometedora aunque desafiante tarea de incorporar una cultura de la evaluación en la educación infantil o preescolar más efectiva y de equidad para los niños y niñas. Con lo precedente se arriba a las siguientes conclusiones.

4. Conclusiones:

A partir de la sistematización de la información consultada, analizada y sistematizada en este artículo, es posible reconocer que la educación infantil o preescolar es un campo en el cual comienza a centrarse el interés y a realizarse diversos cambios con la finalidad de hacer un seguimiento y mejora de su calidad.

La primera conclusión concisa es que existen una serie de problemáticas y vacíos de conocimiento en materia de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje tanto en el ámbito nacional como internacional, que llevan a plantear la necesidad de conocer las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras (es) y cómo impactan en el logro de los fines de la educación infantil o preescolar.

En México se identifica la ausencia de instrumentos con los cuales las educadoras evalúen los aprendizajes de sus alumnos, aunado a las dificultades que presentan para realizar una evaluación cualitativa como por competencias.

Lo cual guarda relación con sus procesos iniciales de formación (situación que converge con países como Chile) y con la formación permanente que reciben en las asesorías donde pocas veces son solucionadas por falta de seguimiento.

Además existe una minoría de trabajos que exploran algunas de las dimensiones de la evaluación (creencias sobre la evaluación del aprendizaje, diseño y validación de instrumentos para evaluar competencias en los preescolares, entre otros) lo cual lleva a plantear la necesidad de realizar nuevas investigaciones en contextos nacionales e internacionales que permitan profundizar en el conocimiento, comprensión y mejora de las prácticas de evaluación de aprendizajes que las educadoras llevan a cabo en la educación infantil o preescolar.

A su vez animar al intercambio de experiencias exitosas sobre esta temática que permitan construir una red de educadoras (es) interesados en la mejora de sus prácticas.

En el plano internacional, como resultado del análisis de los hallazgos de las diversas investigaciones revisadas se identifica escasez de instrumentos para evaluar aprendizajes en los niños y desconexión entre los resultados de la evaluación y los procesos adecuados para evaluar sus aprendizajes, al centrarse los instrumentos en la medición de la calidad de programas para la toma de decisiones y del rendimiento académico de los niños (lo que coincide con México en relación a la prueba EXCALE) a través de escalas, pruebas y listas de cotejo.

Por ello existen propuestas para realizar una evaluación diferente que mire los procesos de aprendizaje de los niños, haciendo uso de los portafolios de evidencias, como un complemento a la evaluación de programas que se hace mediante escalas.

Lo anterior conduce a plantear la necesidad de que en la educación infantil sean recuperados muchos de los planteamientos que hace Santos (1998) sobre la evaluación, en especial sobre las diversas funciones que tiene (Diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje). Puesto que ello permitirá ésta se constituya en un proceso integral que realmente contribuya a incidir en la mejora de calidad de la educación brindada a los niños y niñas y por ende al logro de los fines perseguidos.

Al respecto, es necesario no perder de vista que la evaluación según Santos (1998): "es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo" p. 23.

La evaluación en la educación infantil entonces ha de contemplar atentamente la realidad mediante la observación en los diversos escenarios de acción de los niños (llegadas y despedidas, dinámica del aula, recreos, momentos en que está en el comedor y en los que se relaciona con diversos objetos) para ello se proponen diversos instrumentos planteados por Santos (1998) como: el registro manual, el uso de la fotografía, el video, la grabación en radiocasete de las expresiones de los niños, la realización de entrevistas a los alumnos, el análisis de sus producciones y el registro en el diario de aquellas impresiones de la vida del aula.

A manera de cierre de este artículo es posible afirmar que las prácticas de evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras (es) en el aula de educación infantil, es una temática que requiere ser investigada de manera profunda a nivel nacional e internacional, no sólo para contribuir a la comprensión e interpretación de cómo evalúan aprendizajes en sus alumnos y los impactos que esas prácticas tienen en el logro de los fines que se persiguen en la educación infantil o preescolar. Si no para contribuir a la reflexión de las distintas formas en las que evalúan aprendizajes y los posibles cambios o mejoras que pueden hacerse al respecto.

5. Referencias Bibliográficas:

- Backhoff Escudero, E., Solano Flores, G., Contreras Niño, L. A., Vázquez Muñoz, M. y Sánchez Miguel, E. (2015). ¿Son adecuadas las traducciones para evaluar aprendizajes en estudiantes indígenas?. México: INEE, 1-112.
- Barajas Torres, Fabiola Eloísa. (2008). *La evaluación en preescolar, análisis e interpretación*. Tesis Maestría publicada, Facultad de Ciencias de la educación. Maestría en Ciencias: Área en investigación educativa. Colima, México.
- Brenneman Kimberly. (2001). "La evaluación del aprendizaje en ciencias y de ambientes de este aprendizaje a nivel preescolar". *Revista ECRP, Investigación y práctica de la niñez temprana*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-16.
- Clifford M. Richard. (2013). Estudios a gran escala de la educación de la primera infancia en los Estados Unidos, *Revista Cuadernos de Pesquisa*, vol. 43, núm. 148, pp. 98-123.
- Gómez Patiño, Raúl y Seda Santana, Ileana. (2008). Creencias de las Educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso, *Revista Perfiles Educativos*, XXX núm. pp.119, 33-54.
- Hallam, Rena; Grinsham, Jennifer; Gao, Xin y Brookshire, Robyn. (2007). Los efectos de la calidad en las clases de la evaluación auténtica e impulsada por resultados. *Revista ECPR, Investigación y práctica de la niñez temprana*, vol. 9, núm. 2, pp 1-9.
- Hallam, Rena; Fouts, Hillary; Bargreen, Kaitlin y Caudle Lori. (2009). La calidad vista desde la perspectiva de un niño menor de 3 años de edad. Examen desde abajo hacia arriba de las experiencias en las clases. *Revista ECRP, Investigación y práctica de la niñez temprana* vol. 11, núm. 2, pp. 1-19.
- INEE (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático*. México INEE.
- INEE (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, México: INEE.
- INEE (2011). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional en preescolar*. México: INEE.
- INEE (2014). *El aprendizaje preescolar en México. Informe de Resultados, EXCALE-00 aplicación 2011*, México: INEE.
- Lacunza, Ana Betina; Castro Solano Alejandro y Contini Norma. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños en contexto de pobreza. *Revista de Psicología*, XXVII, núm. 1, 3-28.
- León, Ana Teresa. (2012). *Informe final. La evaluación en la educación preescolar como instrumento para el mejoramiento de la calidad*. Costa Rica: Universidad Nacional. PDF.
- Lera Rodríguez, María José (2007). Calidad de la Educación Infantil: Instrumentos de Evaluación. *Revista de Educación*, núm. 343, pp. 301-323.
- Linares, María Eugenia; Myers, Roberto. G. Y Martínez Preciado J. Francisco (2003). *En búsqueda de la calidad educativa en los centros escolares*. México: ACUDE, pp. 1-138.
- Martínez López, Silvia Eugenia y Rochera Villach, María José (2010). Las prácticas de Evaluación en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15, núm. 47, octubre-diciembre, 2010, pp. 1025-1050, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C, México.
- Mayers, Robert. (2007). *Evaluación de las Competencias de Niños y Niñas Preescolares*. Resumen. Dra. María

- Clotilde Juárez Hernández. UPN: México, pp. 1-23.
- Miranda López, F. (2015). *Preescolares Migrantes. Diagnóstico y propuestas de política pública*. México: Praxis.
- OEA (2009). La política de atención en la primera infancia: Leyes y Normativas referidas a transiciones y el currículo en la primera infancia y los primeros grados de la educación primaria en *Marco conceptual, situación, avances y desafíos sobre las transiciones a nivel mundial, políticas, currículos, materiales didácticos, formación y capacitación docente y participación de los padres de familia*. México: UNESCO (OREAL), pp. 8-9.
- OEI (2014). *Miradas 2014*. Madrid: OEI, pp. 17-18 y 100-101.
- Osorio Sánchez, Karime y López Mendoza Alexis. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp.13-30.
- Recart Herrera, María Isidora; Mathiesen De Gregori, María Elena; Herrera Garbarini, María Olivia (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior, *Revista Enfoques Educativos*, vol. 7, núm. 1, pp.105-13.
- Romero, Tatiana (2010). Política de la primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. *La primera Infancia (0-6 años) y su futuro*, coordinadores Jesús Palacios y Elsa Castañeda. Colección Metas educativas 2021. Fundación Santillana: España.
- Salazar, Leire; Radl Jonas y Cebolla Boado Héctor (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. *Revista La Caixa*, núm. 39, pp. 11-174
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Sañudo, Guerra Lya y Sañudo, Guerra María Isabel (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco. México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 31-42.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Tobón Tobón, Sergio. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación Básica*. México: Santillana.
- Umayahara, Mami (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-14.
- UNESCO (2007). La enseñanza preescolar progresa, pero muy lentamente. *Bases sólidas, atención y educación de la primera infancia*, Bélgica: UNESCO, p. 22.
- Uribe Chamorro, Yoselyn Nita (2010). *Apropiación de las competencias declaradas, en las prácticas de estudiantes de la educación parvularia y educación diferencial de una universidad chilena*. Tesis Doctoral publicada, Granada, Chile. digibug.ugr.es/bitstream/10481/4965/1/18707051.pdf [5 de febrero de 2015].
- Recursos electrónicos:
- ACUDE (2006): Evaluación y acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad, nivel preescolar, 2003-2006. www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/Evaluacion-y-acompanamiento.pdf [5 de mayo de 2015].
- Badilla Saxe, Eleonora. (2008). "Evaluación del aprendizaje emergente: una experiencia con estudiantes universitarias de educación preescolar" en revista Actualidades Investigativas en Educación, vol. 8, num. 3, 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2780048> [5 de mayo de 2015].

- Bredregal, Paula. (2015). ¿Sabemos como medir bien el desarrollo de los niños?. Midiendo el desarrollo infantil temprano. <http://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2015/05/04/medir-bien-de-sarrollo-infantil-ninos/> [4 de mayo de 2015].
- Cardemil Cecilia y Román Marcela. (2014): "Presentación de la sección temática: la importancia de analizar la calidad de la educación en el nivel inicial y preescolar". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 9-11. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/RiEE_7,1.pdf
- Chávez Flotte, Patricia Guadalupe. (2015): "El mejoramiento de la práctica docente a través del acompañamiento. Experiencia en el empleo de la investigación acción". Red Iberoamericana de comunicación y divulgación científica. Recuperado el de: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?El-mejoramiento-de-la-practica>. [4 de mayo de 2015].
- Dipp Adla, Jaik; Serrano Morales, José Ángel, López González Cecilia, Guadalupe Amancio Rosas, Emma Patricia Gómez Ruiz y Ramón Silva Flores. (2008): "Estudio comparativo de la calidad de dos modelos pedagógicos a nivel preescolar". <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178237870.pdf> [el 2 de marzo de 2015].
- Mayol Lasalle, Mercedes. (2011). La educación de la Primera Infancia: Fundamentos y Desafíos. Conferencia Misiones septiembre de 2011. *Segundo Congreso Pedagógico Provincial. Organización Mundial para la Educación Preescolar*. OMEP. Argentina. www.omep.org.ar [6 de abril de 2015]
- Mexicanos Primero (2014). Los invisibles estado de la educación en México. <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/los-invisibles-2014> [10 de febrero de 2015].
- Pacheco F. Paula; Elacqua Gregory; Brunner R. José Joaquín; Montt L. Pedro; Peralta E. María Victoria, Poblete B. Patricia. Muñoz B. Adriana. (s.f): "Educación Preescolar, Estrategia bicentenario, Informe de la Educación preescolar, Chile". www.oei.es/inicial/politica/estrategia_bicentenario_chile.pdf [2 de marzo de 2015].
- Peralta, María Victoria y Hernández Laura (2010): "Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana", coordinadoras Victoria Peralta y Laura Hernández. Metas educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana: España. www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf [28 de febrero de 2015].
- Peralta, María Victoria (2014): "El desafío de construir una autentica pedagogía latinoamericana para la educación inicial. Diálogos del SIPI, conversación con María Victoria Peralta", PDF, 1-14. Recuperado el: <http://sipi.siteal.org> [15 de agosto de 2015].

DERECHOS Y DERECHOS HUMANOS DEL ADULTO MAYOR EN EL ESTADO DE HIDALGO MÉXICO

Ismael Aguillón León
Josué Méndez Cano¹

¹ Investigadores del AATS del ICSHu de la UAEH e Investigador de la Universidad de Tlaxcala México

Introducción

Es difícil encontrar una teoría que permita comprender y hablar de la vejez y el envejecimiento, debido a que se han desarrollado diversas teorías para la interpretación de esta etapa de la vida del ser humano, pero solo como teoría que al parecer no tienen una aplicabilidad en la realidad dado que el problema es multifactorial y que difícilmente se le va a dar respuesta con las políticas públicas actuales, puesto que son insuficientes para resolver en forma satisfactoria preguntas sobre la vida personal y social de las personas mayores. Por otra parte sin duda, la persona anciana o adulto mayor no se define sólo por su edad, sino también por la conceptualización cultural de lo que significa ser un adulto mayor.

El envejecimiento es un proceso natural, pero son las características en que se vive en la sociedad las que condicionan tanto la cantidad como la calidad de vida. En otras palabras, envejecer no sólo es un proceso biológico, sino también un proceso social, familiar, físico y psicológico, de tal manera que para entender este proceso es necesario distinguir los enfoques que guían las interpretaciones de los temas que abordan las leyes, las políticas y los programas dirigidos a las personas mayores.

La importancia de esta investigación es dar a conocer los Derechos Humanos de los adultos mayores, sus limitaciones y los beneficios que aunque lentamente, con el paso del tiempo han ido incrementando; esto quizás porque a los adultos mayores se les considera como un grupo de población vulnerable a la discriminación, al interior de la sociedad violando con ello los derechos

humanos de este sector a partir de la marginación incluso por sus propias familias, lo que contribuye a una mínima calidad de vida para nuestros ancianos.

Época Moderna y los Abusos a los adultos mayores en México, el caso del estado de Hidalgo.

En la actualidad se observa como un fenómeno creciente, el aumento dentro de los grupos poblacionales de aquel que incluye a las personas de sesenta y más años, prueba de lo dicho es lo acontecido en nuestro estado de hidalgo donde para el año 2025 la población de ancianos tendrá un aumento considerable trayendo con ello repercusiones en la sociedad en su conjunto por lo que urge esté preparada cada vez mejor para dar respuesta a los problemas que debe enfrentar o enfrentará en un futuro no muy lejano en los campos de la salud, empleo y disminución de la tradicionalmente considerada población activa entre otros, de hecho dentro de la población hidalguense, los adultos mayores para el 2025 de una población de 1,182, 656 hombres 63,119 tendrán 70 años y más; mientras que de 1, 344, 835 mujeres 76,892 tendrán 70 años y más¹

Es importante que la valoración familiar de las personas adultas mayores se incorpore como elemento integral al desarrollo de los adultos mayores para no legitimar la tristeza, ya que la depresión entre los adultos mayores pone frenos a la capacidad para llevar a cabo las actividades normales de la vida cotidiana.

La familia como parte importante de la evolución y el desarrollo del ser humano, ya que es en el núcleo familiar en donde nos educan, nos enseñan valores, saber qué es lo bueno y lo malo, nos cuidan y nos forman como personas supuestamente autosuficientes y provechosas para la sociedad. Decimos supuestamente ya que esto no ocurre en todas las familias, como se sabe muchas de ellas son disfuncionales y esto provoca que los hijos crezcan con problemas serios de personalidad y/o conducta que se verán reflejados más adelante en su vida adulta. Y así como la familia se encarga de dar apoyo a los hijos cuando son pequeños, muchas de

¹ http://poblacion.hidalgo.gob.mx/swf/piramide/Piramides_Poblacionales.swf2016

ellas también deben cuidar de un anciano, ya que en la mayoría de los casos son la única familia que les queda y vivir solos representa un peligro para su persona.

En este saber, se confía en la familia para solucionar cualquier problema que impida la protección y satisfacción de las necesidades básicas del adulto mayor, pero ¿qué pasa con ella, que se vuelve la principal cómplice en la vejez poco satisfactoria para el anciano?

Algunas de las funciones que la familia como institución debe ofrecer al individuo son:

- *Modificabilidad y adaptabilidad:* en respuesta a las condiciones de cambio social rápido.
- *Especialización:* en las funciones de dar y recibir afecto, de concebir y criar a los niños, y en el desarrollo de la personalidad, que siguió a la pérdida de funciones extrínsecas, tales como producción económica, educación, enseñanza religiosa y protección.
- *Tendencia al compañerismo:* dando importancia al acuerdo, a los intereses comunes, a las relaciones democráticas y a la felicidad personal de los individuos de la familia.²

En sentido contrario a lo anterior se enfatiza el pensar hasta qué punto los padres son portadores de afecto y como es el comportamiento de los hijos hacia ellos desde que tienen uso de razón hasta que son más grandes y de cierta forma les toca ser cuidadores de los que algún día los cuidaron.

La familia en un sentido textual se vuelve la principal causante de violencia ejercida en el adulto mayor, la sociedad, y los sectores populares logran una presión continua de asumir la poca productividad de los mayores de 60 años.

Siendo que para la mente occidental es difícil concebir esta idea, como ejemplo, en Japón se considera como el capital más valioso a los ancianos.

Todo hombre que se siente rechazado tiende a dejarse estar, el psiquismo del anciano depende en gran parte

del medio en donde vive.³

Paralelo al progreso se liga esta poca asimilación y tolerancia que las sociedades modernas dotadas de progreso llegan a mostrar a los ancianos, en donde anteriormente se necesitaba la aprobación y consejo de ellos como hombres dotados de gran experiencia y sabiduría.

En ocasiones repetidas es la misma familia la que desde un inicio maltrata al adulto mayor, cuando ella debería de ser la protectora y compañera en el proceso de vida del individuo vemos que es todo lo contrario violando con ello los derechos de los adultos mayores como a continuación lo describimos en esta historia de vida que a aquí presentamos.

Entrevista a profundidad 2012

Testimonio 1

Francisca Lozano Gómez

70 años

Soltera/ sin hijos

Primaria

Hogar Asilo para adultos mayores

Mujer de 70 años quien es soltera sin hijos, estudió hasta nivel primaria y trabajó la mayor parte de su vida en una fábrica de zapatos de donde no se jubiló, no recibió ningún beneficio. Dentro del asilo lleva poco más de 5 años. Actualmente es discapacitada al no tener una pierna y depender de una silla de ruedas, incapacidad que adoptó por diabetes.

“Aquí encontré muchas cosas que no encontraba en mi casa”

Tengo cuatro hermanos más grandes que yo, y tres que son menores, Pepe es el más chico de la familia tiene 40 años, viví con él aproximadamente dos años y medio.

Pepe no tiene hijos es soltero, él se dedica a arreglar televisiones, estéreos, cuando vivíamos mis papás él y

² Amitai Y Eva Etzioni, 1984 p. 182

³ Paul Tornier, 1996, p. 66.

yo, siempre fue el niño chiqueado de mi mamá se murieron ellos y quedamos él y yo.

Cuando mi papá vivía me hacía cargo yo de todo él no trabajaba, me daba de diario \$50, y con esos tenía que hacer de almorzar de comer y de cenar para los cuatro, mi papá era una persona que tomaba leche y pan en la mañana, a veces se le antojaban los frijoles y me decía dámelos pero me haces dos o tres huevos con \$50 eh, a medio día pollo, pero cuando llegaba mi hermano tenía que hacerle pollo, bistec, o carne de puerco a él para hacerle de comer no se podía, y en la noche cenaba, con cincuenta pesos ¿Tú crees que yo iba a hacer todo eso?, yo trabajaba afuera de mi casa vendiendo jugos, entonces con eso, lo que vendía ahí lo invertía en comida.

Yo trabajaba en una fábrica de zapato y ganaba muy bien, yo no batallaba ni para una cosa ni para otra, no me jubile, no tengo nada de seguridad social, los medicamentos aquí me los dan porque las familias que están afuera traen bolsas de medicina o gente que viene a donar y de ahí nos dan, si se acaba y no tienen nos avisan para que le digamos a la familia.

Salí de trabajar porque cerró la empresa donde estaba y se fue para abajo dure 23 años trabajando ahí, no había sido mi único trabajo, no alcance liquidación porque el licenciado que nos andaba ayudando, recibió dinero del patrón, y los trabajadores no recibimos nada, siempre había cortado zapato pero en 3 empresas diferentes en una dure 5 años luego me fui a otra donde duré 23 años, ya de que no le toca a uno no le toca porque el patrón era a todo dar, yo le llevaba los papeles de INFONAVIT para que me los llenara y así en mis narices me rompía los papeles, me decía no mija tú no estás acostumbrada a vivir en esas casitas chiquitas, él iba a la casa donde yo vivía y estaba grandísima y decía ustedes están acostumbrados a vivir en una casa grandota te vas a vivir a ese cuchitril te me mueres, y las rompía yo te voy a dar un préstamo para que tengas una casa grandota decía, pero nunca la saque porque nunca me dio nada el día que yo le pedía el dinero porque veía casas y me gustaban me comentaba hay mija ahorita ando muy quebrado déjame sacar dinero y luego pero no, nunca y fui su empleada más vieja.

Cuando vivía con Pepe yo me encargaba de hacer de comer limpiar la casa, lavarle, plancharle, todo, y si algo no le gustaba me decía, eso no está bien hecho, lo haces o traigo quien lo haga y yo muchas veces le lleve a decir trae quien te lo haga le digo tu que metes a una persona aquí y yo salgo, no te creas que voy a estar aquí de por vida y bien dije que no iba a estar de por vida porque mira vino y me encerró, él fue el que me trajo aquí "al asilo", y mi otro hermano el que me viene a ver me dice carnala, yo quisiera sacarte de aquí dice soy tu hermano soy pa' echarme la responsabilidad tuya, pero dejarlos a todos muy tranquilos así como si nada, todos nos tenemos que poner de acuerdo de ayudarte, ya sea que vivas con uno con otro, con quien sea pero todos llegar a un acuerdo que se te va a ayudar, pero nadie se presta.

La última vez que nos peleamos mi hermano y yo, me dijo tienes tres años que no me das un cinco, y le digo tu por tres años no me has comprado unos zapatos, no me has comprado un vestido, no me has comprado una pastilla, no me has comprado absolutamente nada, le digo y yo sin embargo tú con tres años que tienes dándome frijoles y sopa aguada porque dices que eso es para los sirvientes, porque si te falta un pedacito de carne de la que trajiste me preguntas ¿Se la diste al perro o te la comiste tú?, le digo nomas ponte a pensar yo te mantuve 30 años le dije, ve la diferencia de 30 años a 3 años y eso que todavía no se cumplen los 3 años, y no te lo estoy echando en cara.

Todas mis cosas allá están en su casa pienso que ahí están, un día le mande pedir los papeles del panteón porque tengo mi propiedad en el panteón y me mando decir que ahí no había ningún papel y no me mando ningún papel, le mande pedir unos papales de seguro y me dijo que no anduviera mandando a pedir papeles porque ahí no había nada.

A Pepe le dieron sus casa del INFONAVIT y ya se sentía el rey del mundo, por su casa, y por eso él ya quería subirle el pie a uno encima, como yo siempre fui muy amiguera de las vecinas y todo, y como vivíamos como cuatro personas en lo que es el fraccionamiento, me hice de dos amiguitas, y uy olvídate se molestó me decía no me gusta que metas gente aquí en la casa, ni

que tu andes de comadrera por allá porque el día menos pensado vienen y te piden un favor y tú se los tienes que hacer y el día que tu ocupes vas a correr con ellas también, le digo pues lógico, y él me decía por esos no me gusta hablarle a nadie porque no me gusta que me pidan un favor, o sea que tiene un modo muy feo y mi hermana que es la más chica es enteramente igual que él, y más levanta falsos los dos, a mí por ejemplo le hablaban por teléfono a Paty mi hermana preguntando por mí ¿Cómo esta aquella? Y ella decía no está muy bien no le hace falta nada, lo tiene todo, está muy bien y no podían ir mis hermanos otros a la casa, donde yo estaba porque pepe se molestaba cuando me iban a ver a mí, que en si nunca fueron más que un sobrino, Paty mi hermana, sus hijos, bueno Paty y sus hijos seguido iban, pero decían hay que hacer una carne asada en su jugo, pero yo nada más los oía y cuando llegaban yo me encerraba en mi cuarto, porque yo sabía que no me iba a visitar a mí, iban por Pepe mi hermano, cuando me trajo aquí a los ocho días fue la última vez que vino, vino como 15 días seguidos y luego ya no vino, y le dije Pepe me dejas dinero para un refresco, y él me decía no traigo ni un cinco carnala, y yo dije si hace dos días fue quincena, y eso también era en la casa aunque hubiera sido quincena me decía no traigo dinero, yo le decía Pepe me das para un pan, y contestaba ahí hay tortillas, cada quincena era cuando llevaba tres panes baguetes, llegaba y ¿Qué hiciste de comer? traje jamón y crema hazme un lonche, así que la comida que yo hacía no la quería, y yo la metía al refrigerador y la volvía a calentar a los dos o tres días, se terminaba los lonches y a mí no me dejaba nada, y el compraba refresco de dos litros y ya cuando iba a la mitad me robaba yo un vasito, y en la noche que yo le daba de cenar que llegaba de trabajar sacaba el refresco y se lo ponía ahí y me decía agarraste refresco? Y yo sí, Me decía ¿Por qué? deberías de pensar que te hace daño, pero te digo que todo me vigilaba todo, me llevaba dos kilos de azúcar para un mes, y ya que se le acababa el refresco tenía que hacer agua fresca ¿Para dos personas? Pero cuando vivía yo con pepe enfrente de la casa de Carlos me llevaba un kilo de fruta y con los vales que le daban me compraba todo eso, pero Paty mi hermana comenzó a meterse, él me llevaba a comprar la carne, y ya después ya no ya no me llevaba él a mí, y ya llevaba a Paty, pero yo solo me

llevaba medios kilos, y al menos yo tenía la conciencia tranquila de decir no te agarre ni un pedazo de carne, porque tú mismo me dices que la sopa aguada y los frijoles es para uno, cuando llevaba amigos hay olvídame me decía desde un día antes haces más comida porque voy a traer a fulanito y sultanito a comer, así es que yo tenía que atender a los invitados de él, había veces que no me dejaban nada para comer, y él se daba cuenta y me decía que vas a comer? Y yo ah por mí no te mortifiques, yo preguntaba ¿dejaron tortillas? Y él decía sí. Y yo ah ahorita hago unas tortillas embarradas de chile por mí no te mortifiques, y el casi cada 8 días sábado y domingo los llevaba, o había veces que me daban la 1 o 2, 3 de la mañana y él no llegaba, y pensar nomás falta que iba a estar tomando por ahí y va a venir en carretera, porque él toma, y me llega varias veces bien borracho y lo regañaba yo, - hay no me pasa nada, y ese día le dije yo me desligo de todo, y por eso le dije a Carlos, sabes que yo a todo el que me pregunta les digo que yo no tengo familia más que tú, mis sobrinos y mi cuñada, nada más, y todos saben que estoy yo aquí y todas mis cosas se quedaron en la casa de Pepe, yo tengo ropa muy bonita casi toda mi ropa es americana, pero todo lo que tengo aquí me lo trae Carlos, playeras, blusas, batas, yo en la casa de pepe tenía dos roperos llenos de ropa, tenía muchos zapatos, medias de esas delgaditas, yo no he hecho el intento de pedir mis cosas, no tengo como comunicarme con él, y he pensado pedir mandarle mis cosas pero también pienso, Paty mi hermana es una mujer que si ocupa 10 o 20 pesos ella cualquier cosa que tenga la vende, es tan así que le ha de haber dicho a Pepe vende todo ese garrero, y como de donde ella vive se hace un tianguis grandote no dudo que ya haya vendido todo, Paty, un día antes de que me trajeran aquí fue a la casa de mi hermano Martín en donde me llevaron y me dijo, te van a llevar a un lugar que es donde mereces estar, y yo me di cuenta que era un asilo cuando ya tenía dos meses y medio aquí, cuando ya me iban a sacar de la enfermería para el patio, para que conviviera con todas, primero a enfermería porque tenía dos días que me habían operado la pierna, el esposo de Teresa mi hermana, Paty su esposo y Pepe. Cuando me dieron de alta y me trajeron al patio y me di cuenta que era un asilo – hay que feo se siente, sentí muy feo, yo quería hablarles por teléfono

y decirles que vinieran por mí, y recordé lo que me dijo Paty que aquí merecía estar, no si te digo que son crueles. Pero me siento muy bien aquí, al menos no paso aquí lo que pasaba en mi casa, y antes de venirme para acá le dije a Pepe sabes que carnal estos dos años que tengo viviendo contigo son los peores que he pasado en mi vida, porque a mí no me gusta que me regañen, que me echen en cara el plato de frijoles que me dan.

Donde me llevó a vivir yo decía pues al menos lavando y planchando para sacar un peso, me hice como de 4 clientes, para planchar y un día me vio que yo tenía ropa planchada para entregar y me dijo oye donde planchaste eso y yo le dije aquí Pepe, y dure 3 días planchando pero era mucha ropa, y me dice te voy a pedir un favor, no quiero que andes planchando aquí, si quieres planchar vete a la casa de las personas, pero aquí no, porque de aquí me va a salir mucha luz, ya nomás volteo y le dije no te mortifique Pepe te prometo que ya no vuelvo a planchar, y yo no me quería salir a planchar fuera, porque tenía que hacer de comer, tenía que recoger la casa, que lavar y que planchar lo de él, y decía si me voy y no hago nada se va a enojar, y deje de planchar y lo poquito que alcance a juntar, pues de ahí compraba tortillas cuando se acababa, o el jitomate, y ahí se me iba el dinero, él no me daba ni un peso, el me compraba mensualmente sopas, aceite, carne cada 8 o 15 días, verduras me llevaba, pero de que yo comprara algo en la tienda nada porque yo no tenía dinero, entonces cuando se me acababa y decía si ocupo para esto, tenía que sacar de lo que tenía alzado, porque lo poquito que ganaba se iba en la comida.

Aquí es difícil vivir hay que estar a la vivas por delante y por detrás, en una ocasión Ana María me golpeo con su bolsa detrás de la cabeza y hasta la vista se me nublo, me sentí muy mal, traía collarín y aun me duele, ella iba pasando me dijo ¿qué me ves? Yo le conteste ni que estuvieras tan chula y por eso me golpeo yo iba en la silla de ruedas cuando sentí el golpe, en otra ocasión vinieron de una religión no recuerdo cual y me regalaban un librito, yo lo comencé a hojear y la madre Chuy me dijo que no leyera eso porque no nos convenía, y todo lo que traían de comida las personas que nos visitaban lo regresó, cajas de verdura, pollo y otras cosas.

Un día también la madre venía con unas personas del DIF quienes me preguntaron que si me venían a ver, me preguntaron quién me visitaba, y yo les dije que mi hermano Carlos. Después me llamó mi hermano muy molesto que porque yo lo había demandado, se me hace que fue la madre, ella quería que vinieran a verme todos mis hermanos para que aportaran más que porque lo que yo doy no es suficiente, de hecho yo no soy católica no rezo y estoy mucho en la iglesia, pero estando aquí no me queda de otra, no puedo hablar con alguien porque todas están enfermas, pero ya me acostumbre, mejor aquí que con mi hermano bien me lo dijo que iba a estar en un lugar que me merecía y del que nunca iba a salir.

De lo anterior se desprende como uno de los principales objetivos de la presente investigación, es el entender que los derechos de los adultos mayores, deben de ser respetados, por el solo hecho de ser personas, es decir, que tanto los particulares como las autoridades, tienen la obligación de proporcionar todas las facilidades necesarias, para que esto se pueda llevar a cabo y no pase como en la historia de vida real que acabamos de dar a conocer.

Derechos de los Adultos Mayores

Debemos entender que los Adultos Mayores son sujetos vulnerables, la mayoría de las veces con una discapacidad física y con serias carencias en el ámbito social, como son el servicio de hospitales, atención psicológica y de integración a la sociedad en general, amén de la gran problemática económica, que no implican de ninguna manera, que deba ser mermado en sus prerrogativas. Por el contrario, deben ser atendidos, apoyados y respetados.

Seguridad Social.

De acuerdo a la ley del Seguro Social, en su artículo 2º, define lo que es la Seguridad Social, “como aquella que tiene como finalidad garantizar el derecho a la salud, la asistencia médica, la protección de los medios de subsistencia, y los servicios sociales necesarios para el bienestar individual y colectivo, así como el

otorgamiento de una Pensión que, en su caso, y previo cumplimiento de los requisitos legales, será garantizada por el Estado”.

Seguros de Vejez y Cesantía en Edad Avanzada.

Las pensiones de vejez y de cesantía en edad avanzada, son enormes avances en materia de Seguridad Social, que llegan a ser un medio de respeto a los derechos de los adultos mayores.

En el capítulo VI, la Ley del Seguro Social, nos refiere al Seguro de Vejez y Cesantía en Edad Avanzada.

a).- El Seguro de Vejez, de acuerdo a la Ley del Seguro Social, en sus artículos 161 al 1164, otorga a los asegurados las prestaciones de pensión, asistencia médica, asignaciones familiares y ayuda asistencial. Los requisitos que se deben reunir para tener el goce de las mismas, serán, el haber cumplido con sesenta y cinco años de edad, y el tener reconocidas por el IMSS, mil doscientas cincuenta cotizaciones semanales. Este derecho se disfruta a partir del día en que el asegurado cumple con los requisitos anteriores, sin embargo, se puede diferir el disfrute de las prestaciones, cuando el trabajador continúe laborando.

Esta prestación puede otorgarse previa solicitud del asegurado, y cubrirá a partir de la fecha en que cesó de trabajar.

b).- Seguro de Cesantía de edad Avanzada, en sus artículos 164 a 160 de la Ley del seguro Social, establecen que este seguro se obtiene cuando el asegurado es cesado de su trabajo después de los sesenta años. Las prestaciones que se conceden son pensión, asistencia médica, asignaciones familiares y ayuda asistencial, previo cumplimiento de ciertos requisitos como son, el tener cotizadas mil doscientas cincuenta semanas reconocidas por el IMSS, tener 60 años de edad, y ser privado de trabajo remunerado, siendo posible su goce, desde el día en que se cumpla con estos. Esta pensión excluye la posibilidad de obtener las prestaciones de invalidez y de vejez, salvo que el pensionado ingrese al régimen del seguro obligatorio.

Conforme a la Ley del seguro Social, en el ramo de seguros de vejez y de cesantía en edad avanzada, se instaura la opción, en ambos casos. El asegurado que reúna los requisitos señalados en la ley, puede disponer de su cuenta individual, es decir, de aquella que se abrirá para cada asegurado en las Administradoras de Fondo para el Retiro, para que se depositen, en la misma, las cuotas obrero patronales, y estatal por concepto del seguro del retiro, cesantía en edad avanzada y vejez, así como los rendimientos. La cuota individual se integrará por las subcuentas de retiro, cesantía en edad avanzada y vejez; de vivienda y aportaciones voluntarias; con el objeto de disfrutar de una pensión de cesantía en edad avanzada o en su caso, una pensión de vejez.

En el caso de los supuestos arriba mencionados existen dos tipos de opciones a seguir:

a).- Contratar con la Institución de Seguros de su elección una renta vitalicia, que se actualizará anualmente en el mes de febrero y conforme al Índice Nacional de Precios al Consumidor, y

b).- Mantener el saldo de su cuenta individual en una administradora de Fondos para el Retiro y efectuar con su cargo a éste retiro programados.

Ambos supuestos se sujetarán a lo establecido por la Ley del seguro Social y de conformidad con las reglas de carácter general que expida la Comisión Nacional del Sistema del Ahorro para el Retiro.

El asegurado que opte por la alternativa de mantener el saldo de su cuenta individual en una Administradora de Fondos para el Retiro y efectuar con su cargo a éste, retiros programados, podrá, en cualquier momento, contratar una renta vitalicia de acuerdo a lo dispuesto en el primer inciso. El asegurado no podrá optar por la alternativa señalada si la renta mensual vitalicia a convertirse, fuera inferior a la pensión garantizada.

Los seguros anteriores proporcionan grandes beneficio a las personas de edad avanzada, sin embargo, encontramos al respecto varios inconvenientes.

En primer lugar, cabe mencionar que se requiere tener afiliación en el Seguro Social para ser acreedor a las prestaciones señaladas en los puntos anteriores. Esto significa que un trabajador que cotizó en el Seguro Social puede tener prerrogativas antes citadas, pero a contrario sensu, si un trabajador no formó parte del régimen del seguro social, este quedará excluido de toda prestación.

En segundo lugar, el Instituto Mexicano del Seguro Social, es un organismo público descentralizado, con serias limitaciones para poder dar cumplimiento a sus disposiciones, entre otras razones, por la enorme cantidad de beneficiarios que solicitan sus pensiones, y por la insuficiencia en materia de recursos humanos y económicos.

Cabe mencionar, que todos estos seguros otorgan beneficios a cierto sector de la población aunque no lo cubre en su totalidad. Esto violaría los principios que establecen los derechos Humanos, como son la universalidad, es decir, que los posee todo individuo independientemente de su nacionalidad, religión, etnia, raza o ideología, por el simple hecho de ser personas. La inviolabilidad, no deben violarse, suprimirse ni restringirse por otro individuo particular, ni por una autoridad. La inalienabilidad, es decir, no son enajenables, no se pierden, ni se ceden a los demás, por ningún motivo.

La legislación de la Seguridad Social en México, se limita a proteger a aquellas personas que tuvieron la calidad de trabajadores, y que hubieron cotizado por su trabajo asalariado o independiente durante cierto tiempo. Esto implica una discriminación a las personas que no cuentan con este antecedente, no por el hecho de no haber sido trabajadores, sino por la simple razón de que pudieron serlo sin estar afiliados al Seguro Social.

Una nueva propuesta que se ha discutido en los últimos tiempos parte de las filas del Partido de la Revolución Democrática, es así que Andrés Manuel López Obrador a partir del mes de febrero del año dos mil uno, inicia la entrega de tarjetas electrónicas a 180,000 personas mayores de 70 años, por la cantidad de seiscien-

tos pesos, los cuales se depositarán en forma mensual. Lo importante de esta medida tomada por el Jefe de Gobierno de ese tiempo del Distrito Federal, es que dichas tarjetas se entregaron a personas que aunque no tengan una jubilación por parte de una empresa o dependencia gubernamental, podrán ser candidatos a recibir la prestación arriba señalada, ya que la selección de las personas se hace a través de sorteo del padrón de la Secretaría de Salud local, y se les notifica para que reciban sus tarjetas de débito.

Para evitar el mal uso de estas tarjetas destinadas para consumo básico, es decir, alimentación, las personas mayores que reciban las tarjetas tendrán que firmar una carta compromiso, para que en caso de que dicha tarjeta no sea utilizada para los fines antes mencionados, ésta les será retirada.

Considero que ésta ayuda que el Jefe de Gobierno del Distrito Federal ofreció a los adultos mayores, puede ser un ejemplo para las demás entidades, sobre todo para el estado de Veracruz, ya que dicha medida únicamente está destinada para los habitantes del Distrito Federal y no para toda la República Mexicana.

Marco Jurídico de la Protección del Anciano.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, desde el artículo primero, encontramos una categórica protección al gobernado, donde se expresa:

Artículo 1º. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Párrafo reformado DOF 10-06-2011

Esto significa que la Constitución establece que el Estado debe respetar los derechos humanos, sin importar raza o edad, entonces podemos afirmar que los derechos de los adultos mayores, deben ser tutelados por la misma.

Artículo 4º.- Establece la garantía social de que toda persona tiene derecho a la protección de la salud, haciendo referencia a la asistencia social de los senectos:

Toda persona tiene derecho a la protección de la salud.

La ley definirá las bases y modalidades para el acceso

A los servicios de salud y establecerá la concurrencia

De la Federación y las entidades federativas en materia

Salubridad general, conforme a lo que dispone la fracción XVI del artículo 73 de esta Constitución.

Como ordenamiento secundario el artículo 4º Constitucional, se crea la Ley General de salud, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de Febrero de 1984, que tutela como bien jurídico principal, la asistencia social. Dicha ley establece las bases del Sistema nacional de salud, que se encuentra constituido por las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, las personas físicas y morales de los sectores público y privado que buscan el bienestar y el impulso a la salud de todos los grupos, especialmente de los más vulnerables, como es el caso de los adultos mayores.

Esta Ley, en sí misma define a la Asistencia Social:

“Al conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan al individuo su desarrollo integral, así como la protección Física, mental y social de personas en estado de necesidad, desprotección o desventaja física o mental, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva”.

Considero pertinente mencionar que los adultos mayores pueden lograr la incorporación a la sociedad de modo productivo para continuar con una vida plena, amén de contar con alguna desventaja física o en algunos casos mental, como consecuencia natural de su edad.

La citada ley, hace mención a la senectud al momento en que busca brindar atención a los establecimien-

tos especializados para senectos (sean abandonados o desamparados), además de proporcionar bienestar a los adultos mayores al instante de tener el interés y desarrollar acciones para la preparación de la senectud, para lo anterior son necesarios los servicios de asistencia social, física, mental, jurídica, etc.

Por otro lado, la ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social, establece que las personas de edad avanzada en situación de desamparo, incapacidad, marginación o sujetos a maltrato, son objeto de la recepción prioritaria dentro de los servicios de asistencia social. Busca además, reincorporar al anciano marginado, a la sociedad, y proporcionarle los conocimientos necesarios para contar con una vida más útil mediante una terapia ocupacional.

Principios de las Naciones Unidas a favor de los Adultos Mayores.

Es importante mencionar la existencia de una entidad privada nominada Federación Internacional de la Vejez (FIV), la cual tiene fines no lucrativos, y cuya sede se encuentra en los Estados Unidos de Norte América, la cual es considerada como principal organización no gubernamental a nivel internacional. La principal finalidad es la protección de los adultos mayores.

A continuación analizaré, una parte de la declaración de la Federación Internacional de la Vejez, por lo que dividiré el citado documento en seis partes:

La primera, atenderá a los considerandos de la Asamblea General, y las cinco restantes, los puntos en que están organizados dichos principios.

a).- Considerandos:

- Se reconocen las aportaciones de los adultos mayores a sus sociedades. Se les reconoce como personas útiles, lo que conforma parte esencial de su dignidad.
- Los valores de dignidad y por supuesto el valor como personas humanas.
- Asimismo, busca garantizar los derechos establecidos en el Declaración Universal de los

Derechos Humanos a los grupos más necesitados, como es el caso de los adultos mayores.

- Trata de ir con el Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento, aprobado por la Asamblea Mundial sobre el envejecimiento que hace suyo la Asamblea General en la resolución número 37/51, de fecha 3 de Diciembre de 1982.
- Se reconoce la diversidad de condiciones de los adultos mayores, no en cada país, sino en núcleos determinados.
- Del mismo modo busca el crecimiento avanzado que tiene el grupo de los adultos mayores.
- Enfatiza la participación de los adultos mayores en la vida cotidiana.
- Por último reconoce la necesidad de prestar apoyo a quienes tienen a su cargo el cuidado de los ancianos.

La Organización de las Naciones Unidas sugiere o recomienda a los gobiernos, el introducir dichos puntos en sus programas. Lo anterior implica la necesidad de llevar a cabo los principios arriba mencionados, a una realidad concreta, a fin de solucionar las constantes violaciones de los derechos humanos sobre todo en los adultos mayores.

b).- Independencia

Este rubro busca, que los adultos mayores cuenten con las condiciones necesarias para ser autosuficientes, teniendo acceso a una alimentación, vivienda, vestido y atención a la salud dignas.

c).- Participación

La intención fundamental es que los adultos mayores participen de forma activa en las políticas que les afecten directamente. De tal manera que tengan la oportunidad de prestar servicios a su comunidad, y asociándose en grupos para personas de edad avanzada.

c).- Cuidados

Este punto se refiere al derecho que tienen los ancianos de disfrutar de la protección de la familia y de la comunidad en general, de acuerdo a los valores culturales y a las tradiciones de cada sociedad. Se busca la prerrogativa al acceso a servicios de atención integral de la salud, así como sociales y jurídicos, de rehabilitación y estímulo social y mental, en un entorno humano y seguro. En este rubro se hace hincapié al entorno humano, es decir al hecho de que los adultos mayores, tienen la calidad de humanos.

d).- Autorrealización

Aquí se pretende el desarrollo potencial de los adultos mayores, de acuerdo a las oportunidades propicias de cada caso, así como el acceso a recursos que permitan la plena autorrealización, tanto cultural, como espiritual.

f).- Dignidad

Este punto nos muestra el derecho del adulto mayor, a ser digno, con independencia de condiciones, tales como el sexo, la raza o el nivel socioeconómico, y se pretende educar a la comunidad para que valore a los adultos mayores.

Conclusiones

Actualmente existe el desplazamiento del rol del anciano debido a que no es visto como una persona que propicia sabiduría y experiencia sino como un ser inútil y despreciable, por lo que se considera necesario el fomento de valores trascendentales desde las etapas tempranas de la vida para que comience a aceptarse con respecto y dignidad esta etapa como parte del desarrollo inevitable del individuo, es decir, en medida en que se dedique a educar para la vejez, no habrá en el futuro necesidad de amonestar al joven exigiéndole respeto hacia los ancianos, porque los nuevos viejos brillarán, serán los respetables y dignos de admiración y no podrán mirarse más que como un modelo o un ideal a seguir.

El presente trabajo es resultado de un largo proceso de indagación y análisis sobre el respeto de los derechos y de los derechos humanos de así como de calidad de vida de los ancianos de uno de los Estados de la

Republica donde se cuenta con una considerable cantidad de adultos mayores, con dicho resultado y con estos datos se trata de evitar con ello que se pase por alto tal problemática estimulando a otros profesionales a seguir considerando este tema como una área de investigación por la trascendencia que tiene para la sociedad ante el creciente aumento de población en esta etapa de la vida para que se resguarde y protejan estos derechos de los adultos mayores en el Estado de Hidalgo y por ende en nuestro México que en su momento llegó a considera en la época prehispánica al Adulto mayor como a un individuo con un alto cumulo de sabiduría por tal motivo es precisamente en estos momentos el ideal para regresar a ese tiempo respetando y hacer respetar los derechos de los adultos mayores que tanta sabiduría y experiencia nos han dado.

Bibliografía y otras fuentes de consulta

Amitai y Eva Etzioni, 1984 El maltrato a las personas mayores, Gedisa

Paul Tornier, 1996 la violencia en los Adultos mayores. Porrúa

Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos Porrúa 2016,

Ley del Seguro Social, Porrúa 206

http://poblacion.hidalgo.gob.mx/swf/piramide/Piramides_Poblacionales.swf2016

