

Revista Iberoamericana de Gestión Pública

**VOL. 1. NO. 1
MARZO-JUNIO 2016.**

REVISTA IBEROAMERICANA DE GESTIÓN PÚBLICA, Año 1, No. 1, Marzo-Junio 2016, es una Publicación Cuatrimestral editada por la Universidad de Baja California, calle Av. Juan F. Parkinson, 160, Fracc. Parque Ecológico, Ciudad de Tepic, Nayarit, C.P. 63173, Tel. 01 (311) 133-9000, www.ubc.edu.mx, ubcposgrados@hotmail.com. Editor responsable: Kevin Ismael Maldonado Contreras. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-040410595200-203, ISSN en trámite ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de éste Número, Coordinación Académica de Posgrado, Alma Rocío Meza Delgado, Av. Juan F. Parkinson, 160, Fracc. Parque Ecológico, C.P. 63173, fecha de última modificación, 24 de Junio de 2016.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Baja California.

DIRECTORIO

Director General

Antonio Ayón Bañuelos

Coordinadora Editorial

Daymi Rodríguez González

Comité Científico Editorial

María Lourdes Nares González

Rodolfo Antonio Mejía Villaseñor

Luis Carlos Narvaez

Gabriel Pérez Corona

Edición y Diseño

Kevin Ismael Maldonado Contreras

Alma Rocío Meza Delgado

ÍNDICE

Editorial	2
Política pública en México ante el inaplazable envejecimiento de la población. Manuel García Gusmán	4
Estilos educativos parentales y obesidad infantil en México. Abu Jarad Rajab Mohamed	23
La profesionalización del servidor público en la Administración Pública Municipal. Fernando Oregel Rosales	41
Equipo de baloncesto femenino de la escuela José Revueltas. Una experiencia para reflexionar. Albina Cerrillo Mancinas	53
Las TIC en la educación primaria como un mecanismo fortalecedor y motivador en el proceso enseñanza aprendizaje. Gildardo Manuel Osegueda Rodríguez.....	66
Malestares educativos de época: entre posmodernidad y neoliberalismo. Carlos Geovanny Campiño Rojas	84
Los consejos técnicos escolares y su relación con la micropolítica. Florentino Silva Becerra	99
Educación flexible y reparación integral para niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en Colombia. Héctor Alonso Sepúlveda Patiño	126
Capacidades físico-técnicas y su efecto con la implementación de un manual deportivo de fútbol en categoría infantil. Iván de Jesús Toledo Domínguez y otros	143
A recuperar las raíces. José Chaves Morán	152
Proceso de atribución causal en el deporte. Marco Antonio Vera Sandoval	160
La evaluación como factor de calidad educativa. Pedro García Alcaraz	174

EDITORIAL

El rol de toda universidad, es sin duda, desarrollar habilidades y competencias metodológicas para la ciencia, la investigación y la generación del conocimiento; como una de las principales vías que promuevan un cambio sustancial y dinámico en la epistemología del conocimiento. Es por ello, que la Universidad de Baja California, en los últimos años, se ha esforzado por promover en la comunidad universitaria, un espacio de difusión en el que trasciendan los avances de la ciencia, producto de las investigaciones que cada uno de nuestros doctorandos han generado como resultado de las investigaciones aplicadas que desarrollaron para la obtención del grado de doctor (a).

Por tanto, este primer número de la Revista Iberoamericana de Gestión Pública, es uno de los proyectos que se había estado gestando, y hoy se ha consolidado con la primera de muchas ediciones que habrá de publicar como resultado de las investigaciones que los doctorandos han desarrollado con la firme convicción de contribuir al fortalecimiento del estado del arte de las distintas disciplinas científicas que integran las líneas de investigación de cada uno de los programas doctorales.

Esta revista será el espacio académico que tendrán todos los doctorandos, doctores, investigadores y la comunidad científica internacional para divulgar los avances de la ciencia o resultados de investigaciones aplicadas que realicen y que tengan como principal objetivo, el acrecentar el estado del arte de la ciencia; representando uno de los referentes teóricos más importantes que marcarán la pauta de futuras e inmediatas líneas de investigación en las que se enmarquen los nuevos avances de la ciencia y la literatura científica.

Nuestra universidad, en cumplimiento de sus principios académicos, presenta a la comunidad científica este elemento teórico y literario que debe caracterizarse como una joya invaluable que aporta significativamente a las distintas disciplinas científicas de la ciencia.

*“La ciencia no debe tener límites ni fronteras,
sino nuevas líneas de investigación que fortalezcan
el estado del arte y la literatura científica”.*

Dr. Antonio Ayón Bañuelos
DIRECTOR GENERAL

LA POLÍTICA PÚBLICA EN MÉXICO ANTE EL INAPLAZABLE ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN

Manuel García Gusmán

Doctor en Gerencia Pública y Política Social,
Universidad de Baja California (UBC, México).

Email: garcigusman@yahoo.com.mx

RESUMEN

México se encuentra en un proceso irreversible del envejecimiento de su población, para el 2050 la mitad de la población tendrán más de 42 años y el 28% contará con una edad igual o mayor a los 60.

Las condiciones actuales de los adultos mayores son críticas, sufren de discriminación y marginación, las demandas en empleo, salud, educación e infraestructura acorde a las condiciones físicas de su edad, son insatisfechas, según las cifras oficiales, sólo el 38.8% se encuentra recibiendo una jubilación o pensión.

Las políticas más significativas orientadas a los adultos mayores, las encontramos en la creación del INSEN hoy INAPAM, en la pensión universal a adultos mayores, y la realización de convenios con empresas para que los empleen, sin embargo, no han logrado impactar en un apoyo de raíz a las personas de más de 60 años, a lo más que se ha llegado es a descuentos en bienes y servicios, una pensión que los mantiene en la pobreza y en la sustitución, en las tiendas de autoservicio, de los niños por adultos mayores como “cerillos”.

En este trabajo realizaremos propuestas a nivel legislativo, empleo, vivienda, educación e investigación, salud y en el sistema de pensiones que atañe a los adultos mayores.

Es momento de adecuar y generar las políticas públicas para enfrentar adecuadamente este futuro demográfico, y ofrecer condiciones dignas a este sector que tiene una particularidad especial, el hecho de que, si tenemos suerte, todos los que estén leyendo el presente documento formarán parte de él.

PALABRAS CLAVES

Adulto Mayor, Envejecimiento, Estado, Políticas Públicas, Transición Demográfica.

ABSTRACT

Mexico is an irreversible process of ageing of the population, by 2050 year the half of the population will be over 42 years and 28% will be an age greater than or equal to the 60.

The current conditions of older adults are critical, suffer from discrimination and marginalization, the demands of employment, health, education and infrastructure

according to the physical conditions of their age, are unsatisfied, according to the official figures, only 38.8% are receiving a retirement or pension.

The Government has been passive in the generation of public politics aimed at the old age, the creation of the INSEN today INAPAM, universal pension to older adults, and realization of agreements promotion for the Elder adults acquire an employment, which have not impacted in a root support to people more than 60 years, leads by example in discounts on goods and services, pension, which keeps on poverty and the replacement by adults as Packers in self-service shops.

In this work we will make proposals for legislation, employment, housing, education and research, health in the pension system with regard to older adults.

It is time to adapt and generate public politics to face this demographic future, and offer worthy conditions to this sector, which has a special peculiarity, the fact that, if we are lucky, all those are Reading this document will be part of them.

KEY WORDS

Ageing, Demographic Transition, Older Adult, Public Politics, State.

INTRODUCCIÓN

Las tendencias demográficas actuales, conducen al envejecimiento de la sociedad mexicana, refiriéndose con ello, a que los grupos de mayor edad, tendrán más peso relativo en comparación a la estructura baja de la pirámide poblacional.

Es de suma importancia plantear las políticas públicas adecuadas a las características demográficas que tendrá nuestro país en algunas décadas, el no hacerlo con tiempo, provocará que amplíemos el ámbito de la desigualdad social en México, en este caso en particular, sobre un sector, al cual los seres humanos, aunque de forma indirecta, a diferencia del resto de los grupos vulnerables, aspiramos llegar a él, solemos ver al envejecimiento desde la distancia y no como nuestro reflejo en el futuro, de tener suerte y prolongar nuestra existencia y llegar a ella, desearíamos vivirla con dignidad y seguridad.

Las reformas en el Instituto mexicano del Seguro Social –IMSS- y en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado –ISSSTE- han originado fuertes debates, sobre el papel que está jugando el Estado, con su Política Pública orientada a la población mexicana que se está agregando al grupo de los adultos mayores.

Las políticas que se implementaron desde antes de la independencia de México, eran a favor de las familias numerosas, la riqueza se relacionaba con la cantidad de hijos, como utilizaría el aforismo Jiménez (2006), *gobernar es poblar, sobre todo las vastas regiones del norte del país*, el proceso de envejecimiento inicia en la década de los sesenta, mediante los avances médicos se logra reducir la tasa de mortalidad e incrementar la esperanza de vida, iniciando la llamada explosión demográfica en el siglo XX, *de 1900 al año 2000 la población*

en el país se multiplicó 7.2 veces, mientras que la población en todo el mundo durante el mismo lapso de tiempo, tan sólo creció 3.7 veces (Salgado, 2014).

Para los años 70's aparece otro factor que actúa sobre el comportamiento demográfico, la reducción de la tasa de natalidad, en donde la política pública se enfoca a reducir el promedio de hijos por mujer, con el ex presidente Luis Echeverría Álvarez (padre de 8 hijos) *se puso marcha una estrategia para enfrentar un problema que entonces estaba de moda, a escala global: la explosión demográfica, el país entero conoció el eslogan "La familia pequeña vive mejor"* (González, L. 2011). Para lograr tal objetivo, se llegó, incluso hasta la violación de los derechos humanos por instituciones públicas de salud, que al finalizar el parto, colocaban dispositivos intrauterinos a mujeres sin su consentimiento e incluso sin notificarles que fue realizado tal procedimiento, táctica que según investigaciones de Roberto Castro Pérez que publica Olivares (2014), aún se realiza en estos tiempos.

La humanidad busca prolongar su vida, pero en esta búsqueda incesante ha creado una contradicción, por un lado se invierte enormes recursos humanos y económicos en lograr extenderla pero al lograrlo, no reorienta los esfuerzos hacia la población envejecida, la cual continuamente es vista, por la sociedad y por el Estado, como estorbo y carga familiar, originando su marginación.

Según el Instituto Nacional de las Personal Adultas Mayores INAPAM, como lo apunta Beltrán (2015), en México diariamente 800 personas cumplen 60 años, con esta tendencia, para el 2030, existirán en nuestro país una mayor proporción de mayores de 60 años que los menores de 15.

Las medidas que se tomen en la actualidad serán las que determinen la forma de vida de una cuarta parte de los mexicanos del 2050, el futuro que construyamos a esos mexicanos, en poco más de 35 años, será el presente para muchos que hoy cuentan con más de 25 años.

ESTADO DEL ARTE

La Justificación de este tipos de trabajos lo encontramos al estar conscientes del proceso de envejecimiento poblacional que está viviendo México, fenómeno demográfico que posee una velocidad superior que la que se dio en Europa, esto debido a que en dicho continente el crecimiento del grupo de mayores de 60 años fue más lento, ya que la caída de la tasa de mortalidad y la de natalidad no se encontraron muy desfasadas en tiempo y velocidad de caída, a diferencia de nuestra nación, la tasa de mortalidad cayó presurosamente, pero la de natalidad lo hizo lentamente y después de una década, originando un elevado incremento poblacional.

Pero la deficiencia más fuerte, la encontramos en el hecho de que el mercado laboral no contó con la eficacia de absorber al llamado ejército industrial de reserva, no se crearon las suficientes fuentes de empleo para absorber a la fuerza de trabajo que se originó por este crecimiento poblacional y los que lo hicieron, fueron empleos mal pagados.

El premio Nobel de Economía 2001, Joseph Stiglitz (2015) señala que el *problema que afronta México, es un problema crítico y es la pobreza de aquellos que tienen una edad mayor a los 64 años. El país está entre los que tienen uno de los mayores niveles de pobreza de adultos mayores* (González, 2015). Ante la situación de una sociedad de desarrollo tardío del capitalismo, que está en vías de envejecimiento, donde no se ha realizado los ahorros para el sostenimiento de los adultos mayores, se debe actuar de inmediato, generando las políticas públicas que protejan a este grupo poblacional.

Nos proponemos en el presente documento los siguientes objetivos:

Realizar un recorrido de las políticas públicas que el Estado mexicano ha realizado para atender la problemática cotidiana de los adultos mayores, analizando su efectividad y cobertura.

Realizar consideraciones, propuestas y plantear alternativas de las políticas públicas dirigidas a las personas de 60 y más años, con el fin de aportar modestamente en la generación de un mejor nivel de vida de este sector de la población, como justicia social a aquellos que han dedicado una vida a trabajar honestamente para la generación de riqueza en este país y que, para muchos de ellos, no vieron retribuido su esfuerzo durante su existencia laboral.

En cuanto a la red conceptual con la que se pretende trabajar, se presenta lo siguiente:

Entenderemos por políticas públicas al *conjunto de actividades gubernamentales que se ejecutan en los diferentes ámbitos de la Administración Pública y conforman un conjunto de sucesivas respuestas frente a diferentes situaciones sociales* (González, 2011).

Los adultos mayores será parte de la investigación de este trabajo ya que sobre sus características y necesidades son las políticas públicas generadas, el criterio que se consideró para contemplar a una persona como adulto mayor, fue contar con 60 años o más, esto por ser el criterio establecido por el INAPAM, que al respecto, contesta a la pregunta sobre en donde es el inicio de la tercera edad de la siguiente manera:

Para la Organización de las Naciones Unidas *ONU establece la edad de 60 años para considerar que una persona es adulta mayor, aunque en los países desarrollados se considera que la vejez empieza a los 65 años.* (IAAM-DF, 2015).

La teoría de la transición demográfica, como nos menciona Vera (1999), *inicia en 1929 al realizar Warren S. Thompson, al realizar la primera formulación demográfica*, mas sin embargo, Hernández y Foladori (2013), nos precisan *que es Notestein quien en los años 50's, propone el concepto de transición demográfica, la explica basándose en las sociedades agrícolas, donde las altas tasas de fecundidad se daban para reponer las perdidas por la alta mortalidad, la que empiezan a reducirse a efecto de la urbanización, la reducción en la fecundidad es por el incremento de la manutención de los hijos*, para Weeks (1984) es gracias a George Stolnitz, que este término evoluciona a teoría en 1964.

Entenderemos por transición demográfica: *al proceso de larga duración, que parte de un bajo crecimiento demográfico, dado por altas tasas de mortalidad y fecundidad, hasta llegar a uno bajo, también con bajas tasas de mortalidad y fecundidad* (Viveros, 2001).

Observamos, que en la teoría de la transición demográfica, se encuentra una relación directamente proporcional entre la mortalidad y la fecundidad, al darse altas tasas de mortalidad se dan altas tasa de fecundidad, en el momento en que disminuye la mortalidad deja de requerirse una alta

fecundidad originando su disminución, pero durante el periodo de transformación se produce un crecimiento poblacional.

En lo que respecta a la Seguridad Social, es entendida por la Organización Internacional del Trabajo –OIT-, como *medidas públicas contra las privaciones económicas y sociales que de otra manera derivarían de la desaparición o de una fuerte reducción de sus ingresos como consecuencia de enfermedad, maternidad, accidentes de trabajo o enfermedad profesional, desempleo, invalidez, vejez y muerte* (Ruiz, 2011).

La postura en el presente trabajo, es que el Estado debe de asumir ante tal situación, una responsabilidad social, con una combinación de servicios independientes y de voluntarios, pero no dejar a la total suerte de las fuerzas del mercado, el desamparo que dentro de algunas décadas se les visualiza a la población de 60 años y más.

Es por ello que en este documento, en lo que respecta al carácter que consideramos que han de tener las políticas públicas, es el de El Estado de bienestar.

El concepto empleado para Estado de bienestar, es el que lo describe como el *conjunto de actuaciones públicas tendentes a garantizar a los ciudadanos el acceso a un conjunto de servicios considerados socialmente como mínimos* (Gimeno, 2004).

Es cierto, la utilización de las políticas del Estado de bienestar se encuentran bajo fuertes discusiones, la clase política mexicana las considerarlas obsoletas y generadoras de muchos de nuestros grandes problemas socioeconómicos, se habla del fracaso de algunas sociedades, pero se olvidan que la situación de crisis es internacional, como parte de las contradicciones del capitalismo, ha afectado a todas las economías en diferentes momentos, sea o no Estado de bienestar, la desigualdad social y la repartición de la riqueza en beneficio de la mayor parte de la sociedad, es lo determinante para elegir el camino, el de la mano invisible en la economía o el de una intervención reguladora del Estado, sin confundir con populismo.

Incluso a pesar de manifestar los Estados liberales un rechazo a la intromisión del Estado en las economías, dejando todo a las fuerzas reguladoras del mercado libre, suelen recurrentemente implementar medidas intervencionistas, cuando las recesiones y crisis capitalistas no encuentran salidas, mediante las fuerzas del mercado y la intervención de la iniciativa privada que lo primero que busca es no reducir sus utilidades recurriendo a despidos masivos para salvar a sus empresas.

Es así, que buscamos la cara menos individualista y despiadada del capitalismo, con el fin de encontrar un desarrollo del país humano y sustentable.

Con el fin de apropiarnos de la información necesaria para efectuar el presente trabajo se recurrió a la recopilación indirecta, haciendo uso de información de fuentes electrónicas confiables, esencialmente instituciones gubernamentales y periódicos en línea.

ANÁLISIS Y CRÍTICA DE LAS POLÍTICAS DIRIGIDAS A LOS ADULTOS MAYORES

En el 2002 se publica la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, el objeto de dicha ley, es garantizar a este grupo poblacional los derechos de: la integridad, dignidad y preferencia, la certeza jurídica, la salud, alimentación y familia, la educación, el trabajo, la asistencia social y la participación; Para lograrlo le otorga la responsabilidad al INAPAM, de fungir como órgano rector de las políticas públicas en materia de atención a la población mexicana con 60 y más años, pertinente es aclarar que el INAPAM se creó como Instituto Nacional de la Senectud –INSEN– en 1979.

Los servicios proporcionados por el INAPAM son: a) Tarjeta o credencial de afiliación. b) Asesoría Jurídica. c) Capacitación para el trabajo y ocupación en tiempo libre. d) Centros de Atención Integral. e) Centros culturales. f) Clubes Inapam g) Albergues y Residencias Diurnas. g) Vinculación Laboral para Personas Adultas Mayores. h) Educación para la salud.

El instituto es reconocido por los descuentos al contar con la tarjeta que expiden, más no como una institución de apoyo real en la solución de sus problemas del adulto mayor.

De los anexos estadísticos del segundo informe de gobierno, Peña (2014), tomamos los datos del 2013, con el fin de realizar un análisis sobre el actuar del INAPAM, y lo comparamos con la estimación del CONAPO (2015), de 11'271,856 personas de 60 o más años, a mitad de año en ese mismo periodo.

Entre las acciones del INAPAM (2015), observamos que se otorgaron 142,355 consultas médicas, o sea, al 1.3% de los adultos mayores, en realidad es menor este porcentaje, ya que a una misma persona se le pudo proporcionar más de una consulta o realizarle estudios de laboratorio o gabinete, los que también estas incluidos en este rubro.

Este instituto proporciono 2'111,834 servicios, si no existiera personas que emplearon más de un servicio, representaría un cubrimiento del 18.7%, pero no es así, existe duplicación, estos servicios son muy diversos, entre ellos encontramos asesoría jurídica, alimentación, terapia ocupacional, turismo, cultura física, etcétera. También se realizaron 325 convenios suscritos con instituciones y dependencias públicas, además de empresas, para lograr descuentos a los mayores de 60 años, algunas de estas empresas no son propiamente para consumo popular, además contaron con 2,614 clubes registrados de la tercera edad, que para poder concentrar a todos los adultos mayores, cada club debería agrupar en promedio a 4,312 de ellos.

En la ficha técnica de evaluación y monitoreo del INAPAM (2013), reconoce no tener un control sobre el registro de las personas afiliadas al dicho instituto, por ello, se limita a considerar a las personas que solicitaron y se les entregaron credencial, como a la población atendida, el monto absoluto sería 1,160,918 y el relativo el 10.3%. Con los datos presentados se observa una subcobertura importante, es un porcentaje mínimo de adultos mayores los beneficiados, el INAPAM opero en este año con un presupuesto de 355 millones de pesos.

La situación es más alarmante en Pensión para adultos Mayores, este programa cubriría anteriormente a la población rural de 70 años y más, que no contaran con una pensión contributiva ni estuvieran afiliados a un sistema de seguridad social, a partir del 2013, se amplía a todos las personas con 65 años y más, independientemente de su residencia, incluso si reciben una pensión que no sea superior a 1,092 pesos mensuales, esto a simple

vista es una medida importante para brindar apoyo a las personas que han contribuido a la generación de la riqueza de este país y que han dejado la edad productiva, riqueza que no es despreciable, según el Fondo Monetario Internacional –FMI-, Mars (2015), México ocupa el lugar 13 entre las economías del mundo.

Demos una observación a las cifras, según el anexo estadístico del segundo informe de gobierno, Peña (2014), refiriéndonos nuevamente al 2013, por ser datos definitivos, se apoyó a un total de 4'851,025 personas, con pensión para Adultos Mayores, un 43% de la población de 60 y más, y 62.7% de la de 65 y más años, con la cantidad de 525 pesos mensuales, en el 2014 se incrementó a 580 pesos, la cobertura es importante, pero el apoyo es raquítico, son 17 pesos con 50 centavos al día, con un precio dólar en ese año de alrededor de 13 pesos, estamos hablando de 1 dólar y 30 centavos, sólo un poco arriba de la pobreza extrema oficial.

En septiembre de 2014, desaparece el programa oportunidades y su lugar lo toma el programa denominado Prospera, en él se otorgara apoyo económico a los adultos de 70 años y mayores que no estuvieran incluidos en el Programa de Pensión para Adultos Mayores, la existencia de comedores comunitarios, tarjetas llamadas SINHAMBRE que les dan paquetes alimentarios a menor precio, entre otros apoyos, aún es temprano para valor eficiencia.

Pasando a otro rubro, en el segundo informe de gobierno del presidente Enrique Peña Nieto (Peña, 2014), se hace referencia que a los contribuyentes que emplearon a personas de 65 años o más de edad, se les brinda un estímulo fiscal de un 25% del salario efectivamente pagado a estos empleados, pero no da el monto de cuantos empleos se generaron mediante estas condiciones para analizar el impacto de esta política, la cual es buena, aclarando que no se debe de perder de vista que, exclusivamente debería continuar en el mercado de trabajo, el adulto mayor que desee seguir en activo, y no por necesidades para sobrevivir.

Otro de los programas federales, mediante el Servicio Nacional de Empleo –SNE-, tiene la finalidad de facilitar la obtención de trabajo, es ABRIENDO ESPACIOS, aquí se ofrece empleo a personas discapacitadas y adultos mayores, al revisar este sitio, SNE (2015), el día de la consulta, en todo el país existían 2909 plazas disponibles para los adultos mayores, ofertadas en 319 puestos, aclarando que en una gran cantidad de estos, la edad máxima era 60 años, pero al contemplar esta edad específica como límite, ya se considera dentro del programa, de igual manera, gran parte de estas ofertas de trabajo contemplan el requisito de edad desde los 18 años, o sea, no son exclusivos para este sector, al momento de solicitar el puesto los empleadores pueden inclinarse hacia los solicitantes más jóvenes, además sólo en 33 puesto de trabajo, el límite de edad en las ofertas laboral rebasaba los 65 años.

Desde el 2009, observa Cano (2011), *el Gobierno de México y el INAPAM llegaron a acuerdos para conseguir ubicar a los adultos mayores como empacadores en las tiendas de autoservicio, con el fin de que sigan trabajando*, en la actualidad, García (2015) *el INAPAM y el Desarrollo Integral para la Familia –DIF- siguen promoviendo este trabajo sin sueldo ni prestaciones como la alternativa para obtener ingresos, mediante propinas, por parte de los adultos mayores a 60 años.*

El DIF también cuenta con programas de apoyo a los adultos mayores, como son club de la tercera edad, asistencia diurna para ancianos, servicios funerarios, y con cuatro Centros Nacionales Gerontológicos y Casas Hogar para Ancianos, en los cuales según DIF (2014),

se atienden a 443 personas en todo el país, sólo recordemos que las personas con 60 años y más, en el país, para el 2014 CONAPO (2015) eran; 11'472,479.8.

Existen programas no específicos para la población de 60 años y más, pero pueden acceder a ellos por su grupo de edad, como; el programa de LICONSA, que les permite la adquisición de leche a precios económicos, el Sistema Estatal de Empleo presenta un apartado exclusivo para los adultos mayores, el Fideicomiso Fondo Nacional de Habitaciones Populares –FONHAPO–, donde a las personas de 60 años y mayores que sean jefes de familia en pobreza patrimonial, se les brinda subsidios para la construcción, ampliación o mejoramiento habitacional.

En el 2003, se materializó el seguro popular, un seguro que permite a cualquier ciudadano afiliarse y acceder al servicio médico, incluyendo, claro está, a los adultos mayores, mediante el pago de una cuota, si es que así lo determina un estudio socioeconómico, el principio de proporcionarle salud a todos los mexicanos es bueno, desafortunadamente, este proyecto no fue acompañado de los recursos suficientes, no se creó la infraestructura necesaria, ni se contrató al personal médico para atender a tal magnitud de personas, se emplearon las clínicas y los hospitales ya existentes del IMSS, los Hospitales Civiles y Regionales, sobresaturando a lo ya saturado.

El 28 de junio del 2008 se firmó el decreto para crear el Instituto Nacional de Geriátría, el objetivo de este instituto es el *de contribuir a mejorar las condiciones de salud y bienestar de la población mexicana que envejece, mediante la investigación en salud, la generación de conocimiento y de propuestas de acción que lleven a la definición de políticas públicas.* (Instituto Nacional de Geriátría, 2015). Los anexos del informe de gobierno, Peña (2015), indica que el presupuesto ejercido en el 2013 de dicho instituto fue 23,189.8 miles de pesos, y el aprobado para el 2014 de 161,626.8, pero no se comenta nada de sus logros.

LA CRISIS DE LOS SISTEMAS DE PENSIONES

Es evidente la desatención que presta el Estado mexicano sobre la seguridad social, lo observan los diferentes organismos internacionales, como: el Banco Mundial –BM–, Banco Interamericano de Desarrollo –BID–, la OIT, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–, la Comisión Económica para América Latina y El Caribe –Cepal–, y el Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social –CIESS–, los cuales afirman que *México registra de los menores índices de cobertura de seguridad social, las pensiones más bajas y el mayor nivel de informalidad entre los países de América Latina,* (Senado de la Republica, 2015).

Las pensiones y jubilaciones en las contribuciones de la clase trabajadora activa, como estaba diseñado el sistema mexicano, sólo es factible cuando las nuevas generaciones son numéricamente mayores, pero con el incremento de la esperanza de vida, se hace necesario mantener por un periodo mayor a las personas que llegan esas edades y al invertirse la pirámide poblacional, los “jóvenes” son menos que los “viejos”, por lo tanto los primeros no pueden sostener a los segundos, generando lo conocido como “cuello de botella”.

Las recomendaciones internacionales de corte neoliberal, están a favor de que sea instituciones privadas las que responsables del manejo de los recursos de las pensiones, tal y como lo hace el BM, que considera, que la administración de los fondos de pensiones, tienen que ser a cargo de *instituciones privadas, bajo el supuesto de que la libre competencia entre*

ellas va a conducir al sistema de manera más eficiente para maximizar los rendimientos de la inversión de los fondos y contribuir al desarrollo del mercado de capitales (Sandoval, 1999). Es así como surgieron las reformas y las administradoras de fondos para el retiro –Afores-, en las que la administración de las cuentas individualizadas de los trabajadores están controladas por la Banca.

La primera gran reforma del sistema de pensiones, fue la del IMSS en el 1997 y 10 años después, en el 2007 la del ISSSTE, instituciones que no son las únicas en brindan jubilaciones y pensiones, pero si los que agrupan a la mayor cantidad de trabajadores en el país, reformas que trastocan de forma muy sustancial la vejez de los que al menos tienen la oportunidad de recibir una pensión.

En la actualidad, la pensión en el IMSS por cesantía en edad avanzada, 60 años, si es que la persona asegurada queda privada de trabajos remunerados, para el derecho del seguro de vejez, se solicita contar una edad mayor de 65 años, para ambos casos, se necesita haber cotizado un mínimo de mil doscientas cincuenta semanas, que equivale a 24 años, las opciones al cumplir con los requisitos es que puede contratar una renta vitalicia actualizable en febrero de acuerdo a los índices nacional de precios del consumidor, o bien, mantener el saldo en una administradora de fondos para el retiro y efectuar retiros programados, al agotarse los recursos ahorrados, la ley garantiza una pensión mensual de un salario mínimo del Distrito Federal.

En la anterior Ley del IMSS, las semanas de cotización eran sólo 500 y el monto otorgado era el promedio de su sueldo base de los últimos 5 años laborados, actualizable anualmente de acuerdo a la inflación, lo cual era pagado por el resto de la vida del derechohabiente y posteriormente a sus beneficiarios.

Posiblemente, para evitar que se hiciera un frente común ante la imposición de la reforma, no se trastoca a los trabajadores del mismo IMSS, ellos se jubilan a los 53 años y reciben, en promedio, una jubilación que es 30 % superior a su último sueldo, se prefirió el costo económico al costo político.

En el ISSSTE se aumentaron las cuotas y aportaciones, pasaron del 3.5% respecto a su salario al 6.125%, afectando hacia la baja al salario real y para el derecho de goce de pensión se requiere cumplir con 65 años de edad y contar con 25 años de cotización, se debe cubrir ambos requisitos, de no ser así, el trabajador deberá continuar trabajando hasta lograrlo o retirar el saldo con que se cuente al momento en su cuenta individual, esto último también se da en el IMSS.

Las opciones en el ISSSTE son: contratar una aseguradora para que le dé una renta vitalicia, actualizable en febrero según el índice de precios del consumidor, o bien, efectuar retiros programados del saldo de su cuenta individual, según la Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro CONSAR (2015), la pensión garantizada para los trabajadores de este Instituto en el 2015 es de 4,219.58 pesos, actualizable en febrero según el índice de precios del consumidor, en este régimen de seguridad social el trabajador puede ahorrar adicionalmente hasta el 2% de su sueldo base, agregando el gobierno 3.25 pesos por cada aportado en esta modalidad.

A 18 años de la reforma del IMSS y 8 de la del ISSSTE, desafortunadamente para los derechohabientes de ellas, el tiempo le ha dado la razón a los críticos de las reformas, los organismos internacionales como el BM, mencionan al respecto de las Afores y sus cuentas, que son datos que reflejan muy poco la situación de la cobertura efectiva en las

pensiones, debido a que *más de la mitad de estas cuentas están inactivas, provocando que muchos de sus titulares ni siquiera tengan derecho a la pensión mínima garantizada.* (Fernández-Vega, 2014).

Por su parte el sector privado, a través de Fondos e Inversión de Zurich, nos dice que sólo 4 de 100 adultos de 65 años están preparados para su retiro, y enfatiza que *uno de los temas más preocupantes en el país es la pensión que recibirán los mexicanos al concluir su vida laboral, ya que sólo accederán a menos de una cuarta parte de su último salario* (Albarrán, 2015).

Los grandes ganadores son las Afores, a las cuales la CONSAR, atreves de los años de su existencia y hasta la fecha, solicita constantemente, ya sea en general o algunos casos en particular, que bajen sus comisiones, estas, tal y como no lo maneja la editorial del 26 de junio del presente año de la Jornada (2015), son las más altas de Latinoamérica y de los países miembros de la OCDE, según la estadísticas de la CONSAR, entre el año 2000 y 2014 las Afores cobraron en conjunto 241 mil 755 millones de pesos por comisiones por el manejo de los recursos aportados a las cuentas individuales de los trabajadores mexicanos (Cardoso, 2015).

No todos los mexicanos están con estas condiciones, Cabrera (2014), nos establece que el costo a cargo de erario público para pagar la seguridad y logística de los ex presidentes y sus familias, además del pago de las pensiones vitalicias de ellos o sus viudas, asciende a 41.6 millones de pesos anuales, esto por sólo 6 años de trabajo.

Los retirados de la Suprema Corte de Justicia de la Nación –SCJN–, cuestan sumas importantes al erario, los datos de Aranda (2014), nos indica que reciben una pensión mensual de 212 mil 34 o 261 mil 908 pesos, si tomamos como promedio 239,971 pesos, nos arroja al año 2'843,652 pesos de pensión para cada retirado, el tribunal también paga sus gastos de alimentación, en promedio 100 mil pesos anuales, además de 5 personas a su servicio para cada uno, cuyo sueldo, según los datos, lo calculamos en promedio a 83,228.75 mensuales por cada colaborador, multiplicando por los 5 con que cuenta cada retirado, al año serian 4'993,725, todo lo anterior al ser calculado por 5 ex ministros que se encuentran en retiro, nos da un costo anual de 39'689,885, eso sin contemplar las pensiones de las viudas, que no se especifica monto, pero publicaciones mencionan que es importante.

En resumidas cuentas, entre los ex presidentes y ex ministros de la SCJN, la sociedad mexicana paga 81.3 Millones de pesos al año, 23% del presupuesto del INAPAM y faltaría agregar el resto de los burócratas en altos puestos, secretarios de Estado, diputados, senadores, gobernadores, etc., que estarán muy lejos de recibir una pensión garantizada tipo IMSS o ISSSTE.

Entre los argumentos para las reformas se encontraba, el aumento de la esperanza de vida del mexicano, tomando los datos del INEGI (2015), en 1980 la esperanza de vida al nacer era de 69.4 para las mujeres y de 63.2 el caso de los hombres, esta se incrementó a 77.8 y 73.1 respectivamente en el 2010, en promedio se espera vivir 9.2 años más, presentado así, parece ser un argumento sólido ya que trae consigo el aumento de población.

Más sin embargo, desde otra perspectiva, vemos que a edades mayores la esperanza de vida no asciende tanto, por ejemplo, con estimaciones de la CONAPO (2011), la esperanza de vida de las mujeres a los 65 años, creció de 17.1 en 1980 a 18.3 en el 2010, son únicamente 1.2 años en 30 años, los hombres pasaron de 15.5 a 16.8, se incrementó 1.3 años en el mismo periodo, lo cual será pagado con 5 o 10 años más de trabajo, para los las

personas que contaban con la posibilidad de jubilarse a los 55 años de edad, incluso, viendo a futuro el aumento de la esperanza de vida de este grupo de edad no es tanto, se calcula que llegará a 19.6 años las mujeres y 17.9 los hombres para el 2030, serían apenas un poco más de 2 años en promedio en medio siglo.

LAS ALTERNATIVAS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS HACIA LOS ADULTOS MAYORES

Es responsabilidad de la sociedad en general y del Estado en particular asegurar el bienestar de los adultos mayores sin distinción de clase social, etnia, religión o género, es por ello que deben replantearse las estrategias para cumplir con esta misión y adecuarse a las características de una población envejecida.

Es importante enfatizar, que se está consciente que las propuestas que realizaremos implican gasto social, desde nuestra perspectiva, esta inversión, beneficia a los sectores marginados por el capitalismo, al estar encaminadas a elevar el nivel de vida en lo económico, pero también favorece al mercado, genera demanda y crea fuentes de trabajo, reactivando a la economía.

Bajo las líneas neoliberales, es mal visto el Estado que realiza fuertes inversiones en el sector social, se le acusa de abusos de cargas fiscales o de populistas, pero son frecuentes los rescates a la iniciativa privada, ejemplo, encontramos en Suaste (2015), Estados Unidos que rescata en el 2008 a los bancos con 700 mil millones de dólares, en México para el 2009 la Jornada (2009), estipula que el rescate bancario de 1995, conocido como Fobaproa, representa a la fecha y a precios actuales, 2 billones 577 mil millones de pesos, una carga a 30 años para los contribuyentes mexicanos, de los cuales sólo el 4% fueron apoyo para los pequeños ahorradores y el resto a los grandes capitales, al cierre de 2014 el saldo del Fobaproa-IPAB (el rescate bancario de 1995) sumó 863 mil millones de pesos, mientras el Farac (el rescate carretero) fue de 165 mil millones de pesos Fernández-Vega (2015).

Se pretende con estas propuestas, que los adultos mayores, que según las estimaciones de CONAPO presentadas por Méndez (2014), representarán en el 2050 el 20% de la población mexicana, sean consumidores activos de bienes y servicios, lo que no podrán hacerlo si siguen dentro de la línea de la pobreza.

Es el momento de actuar, de prepararnos para el futuro, es por ello que se presentaran a continuación una serie de propuestas, desde una perceptiva de justicia social, no para sanear finanzas públicas, ni para favorecer a un grupo del sector privado en particular, la pretensión es la mejor distribución de la riqueza.

a).- LEGISLACIÓN.

Cumplimiento a la legislación existente. Existe riqueza en cuanto a lo escrito se refiere, lamentablemente la aplicación y cobertura está muy limitada, lo estipulado en las leyes mexicanas sobre la materia y en los convenios internacionales a los que se ha sumado el país, debe ser respetado y extendido a todos los adultos mayores.

Legislación que respete y que realmente sancione, a las violaciones de los derechos humanos de las personas mayores. Es necesario revisar y actualizar la legislación vigente, con el fin de garantizar que las personas mayores se encuentren protegidas, cubrir los llamados huecos en la Ley, que evita que los infractores sean castigados. Se debe incluir

legislación que evite despojos por parte de familiares, algunos suelen adueñarse de sus recursos debido a su vulnerabilidad.

b).- EMPLEO.

Muchos Adultos mayores cuentan con la vigor y el placer de continuar dentro del sector productivo, es parte de seguirse sintiendo útiles ante la sociedad, de ser así, no es adecuado retirarlo de su vida fructífera, pero la causa de seguir en ella, no debe ser por no contar con lo suficiente para poder sobrevivir.

Legislación laboral antidiscriminatorio. Debe de enfatizarse en las leyes que protejan los derechos laborales de los adultos mayores, además para su cumplimiento se debe crear un organismo de verificación y sanción, conformado en gran parte por adultos mayores.

Campaña sobre los beneficios fiscales a empresas que empleen adultos mayores, sean estas grandes, medianas o pequeñas, incrementar los beneficios fiscales de programa ya existentes, como el de pago de parte del salario por el Estado, simplificar la realización de los trámites, con el fin de hacerles atractivo a los empleadores. Acompañar esta política con un programa de capacitación, el adulto se incorporaría ya preparado, durante las capacitaciones se otorgarían becas a los adultos mayores.

Creación de cooperativas dirigidas y trabajadas por los adultos mayores, el sector gubernamental se incorporaría al otorgar créditos y en la búsqueda de mercado, realizando las concertaciones necesarias para la colocación de los bienes y servicios, tanto en cadenas nacionales como para la exportación, de igual manera, se insertarían las instituciones de educación superior de los estados, que realizarían los proyectos de inversión y estudios técnicos, además de brindar capacitación tanto en la parte productiva como en la administrativa para el funcionamiento de la empresa.

Programa de becas para empleos no remunerados; incorporación en trabajo comunitario, o bien a sectores ecológicos, de protección civil, etc.

c).- VIVIENDA

Sistema de viviendas por comodato para adultos mayores que viven solos o en pareja. Se propone crear conjuntos de viviendas acordes a las necesidades de personas de esa edad, proporcionadas en comodato. Al ya no poder valerse por sí mismos, la persona o pareja, o al fallecer, se transfiere la vivienda a otra u otras personas que ingresen al grupo de edad. Se debe estar creando las suficientes áreas habitacionales para cubrir el incremento de la demanda, de preferencia áreas horizontales, tipo colonias, de no ser posible por espacio, dotarlos de elevadores amplios. Indispensable también las áreas verdes y lugares de recreación con facilidades de transporte y comunicación.

Creación de albergues dignos para los adultos mayores. Destinados para los adultos que así lo deseen o que requieran de apoyos y/o cuidados especiales, para los que contaban con vivienda de comodato pero ya no se pueden valer por sí mismos, los abandonados e indigentes.

Las instalaciones deben de ser dignas, con alimentación y cuidados médicos y psicológicos de calidad, contar con zonas de recreación y de trabajo para los que quieran y puedan elaborar algunos productos que se podrían distribuir en tiendas especiales y/o cadenas comerciales.

En el caso de los albergues privados, se debe de crear una normatividad muy estricta sobre éstos. Deben de contar con infraestructura y servicios de primera calidad, ser supervisados constantemente por comisiones donde se encuentren adultos mayores.

Apoyo para acondicionamiento de viviendas con adultos mayores que viven con familia de bajos recursos, estos pueden ser crédito sin intereses y/o subsidios, para cubrir parte de los costos de acondicionamiento, en dinero o especie como materiales para construcción.

d).- EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Becas para los adultos mayores que decidan iniciar sus estudios o continuarlos, en todos los niveles, incluyendo estudio en la cultura y las artes, o para el auto empleo. Generar sistemas especiales para la educación de adultos mayores, desde la alfabetización hasta secundaria, esto debido a la dificultad de incorporarse a los estudios después de tiempo considerable de haberlos abandonado o cuando nunca se ha estudiado.

Dentro del sistema educativo, los contenidos deben de dignificar esta etapa de la vida, para cambiar la visión que se concibe de ellos, se debe de partir de la educación de todos los mexicanos, generar una conciencia colectiva que en lugar de marginar apoye a lograr una vida digna.

Programas para aprender a envejecer dignamente. Aceptar el envejecimiento no es fácil, sobre todo cuando el concepto que se tiene de ellos es desfavorable, se debe preparar psicológicamente a los que están a punto de ingresar al grupo de los adultos mayores, a través de programas coordinados por psicólogos y adultos mayores. Con la cooperación de las empresas, mediante talleres, se puede iniciar con los trabajadores del sector formal próximos a jubilarse, ya que la cercanía de la jubilación suele provocar depresiones, ante el cambio.

Promoción de licenciaturas y maestrías en gerontología, así como estimular la investigación sobre los adultos mayores. La temática de los adultos mayores demanda de una investigación permanente, requiere que los estudios sobre sus características, comportamientos, tendencias y necesidades sean promovidos para asegurar un acervo del conocimiento de este grupo.

Incorporar en los censos poblacionales, un módulo para los habitantes de más de 59 años, con la finalidad de conocer características e información para la generación de los indicadores y patrocinar mediante concurso nacionales a institutos e investigadores por su cuenta, que realicen diagnósticos, trabajos, estudios de casos e investigaciones sobre la problemática en que viven los adultos mayores.

e).- SALUD

Incremento en la inversión en el sector Salud, hasta colocar a México a nivel de economías similares, mejorar la infraestructura existente y a la creación de nueva, principalmente en el seguro popular, que permita atender a la población que se ha comprometido a hacerlo con calidad.

Preparación en infraestructura y generación de medicamentos para hacer frente al nuevo cuadro epidemiológico que se presentará en pocos años en nuestro país, debido a la transición demográfica. Se debe iniciar con la generación de la infraestructura adecuada, creando hospitales especializados (hospital del adulto mayor), o es su defecto, en los hospitales generales, destinar especialmente áreas equipada para la atención especializada de los problemas de salud propios de esta edad.

Promoción de especialidades de geriatría, las instituciones de educación superior deben iniciar a crear y promover las especialidades médicas de geriatría.

Atención preventiva a las enfermedades de los adultos mayores, como las que origina la hipertensión y la diabetes, en donde influyen la obesidad y el sedentarismo, para actuar sobre ellas hay que crear una política que promueva el ejercicio desde la primaria hasta la licenciatura, donde se debe enseñar, efectiva y continuamente la práctica de un deporte (que también traería como efecto secundario el detectar y desarrollar potencialidades deportivas para su impulso y apoyo, pudiendo contar con mejores deportistas nacionales).

Creación de lugares en donde se puedan realizar ejercicios, orientados los adultos mayores que nunca han hecho ejercicio o que por años no lo han hecho y programas de revisión médica periódica dirigida a ellos, con el propósito de realizar detección temprana de enfermedades, y no cuando ya se requieran tratamientos costosos por lo avanzado en que se encuentra.

Eliminación de burocratismo en los centros de salud pública, el atenderse médicamente requiere de una inversión de tiempo excesiva por parte del paciente, el atenderse con especialistas y realización de análisis puede ser hasta meses, esto desalienta a acudir a tales servicios, algunas cosas son sencillas de solucionar, turnar consultas y con 20 minutos que se cite antes al paciente de la hora estimada para su atención es suficiente, otros requieren de mayor atención, como ponerse al corriente en visitas al especialista y realización de análisis, para ello invertir en infraestructura y en personal para aprovechar al máximo la existente.

Creación de centros para la rehabilitación y atención a discapacidades, los centros de salud deben ir creando los lugares especiales para la atención de esta problemática específica, Se puede aprovechar a la iniciativa privada, en realización de eventos recaudadores de donaciones, ya se han realizado, aunque con el fin principal de evadir impuestos y publicidad, eliminando este propósito oculto, se pueden ir creando estos centros apoyándose de una campaña previa que logre la solidaridad de la sociedad con este sector.

Acceso a medicamentos, mediante un control de precios de los medicamentos, estableciendo precios justos, tal y como se cotizan sus mismas marcas a nivel internacional, obligando así también a los genéricos intercambiables a ser aún más económicos.

Creación de laboratorios que produzcan los medicamentos libres ya del pago de las patentes, a costos de producción para el sector público (IMSS, ISSSTE y Seguro Popular), este estaría a cargo del sector salud o de las universidades del país, que podría ser acompañado de un programa de apoyo para la investigación.

f).- SISTEMA DE PENSIONES

Ampliar la cobertura de los adultos mayores al derecho de pensión. Mejorar los servicios de salud de tal manera que la diferencia entre la atención privada y los servicios de salud pública sean mínima, lo que hará que sea atractivo para las personas que laboran en la economía informal, incorporarse al régimen del seguro social, con portabilidad hacia los otros regímenes, con pensiones atractivas en donde la cantidad de ingresos que se reporte y grave será directamente proporcional a los ingresos como pensión que reciba al final, motivando a no sub-reportar los ingresos, como consecuencia secundaria podría incrementar la base tributaria, otro de los grandes problemas de la nación.

Para el medio rural, con aumentar el presupuesto para el programa del adulto mayor, se haría uso de un impuesto sobre los productos comercializados del campo, como se hace en Brasil.

Se trata pues de concentrar los esfuerzos, mejorar y hacer significativos los apoyos, extenderlos a toda la población, con la incorporación del medio rural y de la economía informal, lo que permitiría, al ser gravada de impuestos, coadyuvar al financiamiento de las pensiones, dando una oportunidad de reducir a la economía informal y hasta contar con recursos para otros fines.

Incremento del ahorro de los trabajadores. Si el fracaso del actual sistema de pensiones, en parte se debe a la poca aportación a las Afores de los trabajadores, aumentar en estos momentos las cuotas para solucionarlo, es casi impensable dados los bajos salarios que predominan en el país, es por ello que se requiere realizar un esfuerzo colectivo, una especie de pacto de solidaridad, empresarios-Estado, que por única vez, se incrementaran las cuotas de los trabajadores, pero acompañado de un aumento general de sueldos y salarios, en la misma proporción que lo hicieran las cotizaciones.

Mejorar los rendimientos de los ahorros de los trabajadores. Crear Aseguradoras de fondos de ahorro para el retiro con administraciones bipartitas, sector gubernamental y organizaciones de los adultos mayores, excluyendo directivos políticos, para que los beneficios que se apropian los bancos y propietarios privados de las AFORE, se incorporen a las cuentas individuales.

Participación del financiamiento estatal igualándose al apoyo que brindan economías similares. De los países de la OCDE, Aizpuru (2014), México en el 2014 fue el país que menos invirtió en gasto social, sólo el 7.7 del PIB, y dentro de este, el que menos gasta en pensiones y salud, del PIB un 1.8% y 2.8% respectivamente, y en cambio, hemos demostrado en este documento excesos y mal uso de recursos que requieren de una reorientación hacia lo social.

La preocupación mayor del Estado debería ser la justa distribución de la riqueza que todos producimos en la nación y no como gastar menos en los sistemas de pensiones, que según los últimos datos disponible del 2011, *México ocupó el segundo lugar entre los países miembros de la OCDE, con mayores desigualdades de ingresos entre ricos y pobres* (Puga, 2014).

La protección de la vejez sólo se puede hacer si se les brinda un ingreso digno durante su retiro de la vida laboral, la forma de hacerlo y proteger a la vejez es manteniendo un ingreso digno a las personas pensionadas, regresando a una pensión vitalicia pero con un sistema mixto, la coexistencia del sistema contributivo con el no contributivo, los primeros años financiados con los ahorros de las cuentas individuales.

g).- URBANIDAD Y CONVIVENCIA.

Planeación de las ciudades para las características futuras de la población, La planeaciones urbanas se deben de realizar a largo plazo, las adecuaciones posteriores son costosas y en ocasiones imposibles, su diseño debe permitir que el adulto mayor se pueda desplazar de forma fácil, segura y tener acceso a los espacios públicos para su convivencia, ejercicio, distracción y descanso.

Difundir en los medios de comunicación una imagen positiva de la vejez, es innegable el peso que tienen los medios de comunicación (en especial la televisión) sobre la población, para lograr cambiar conciencias, opiniones, costumbres y valores, se debe llegar a un

acuerdo con ellos, para mostrar en sus programas y telenovelas, al adulto mayor con admiración, dignidad y respeto, para fomentar la solidaridad intergeneracional.

CONCLUSIONES

Nuestro país se encuentra en un proceso demográfico que no tiene retorno, la transición demográfica está sucediendo a un ritmo aún más acelerado que en las economías del primer mundo, esto provocará que de ser una nación de población joven, pasemos en un mediano plazo, a ser un país demográficamente envejecido.

Sin embargo, puede afirmarse que las políticas públicas han sido insuficientes para atender a este sector. El Estado se ha preocupado en atender lo inmediato postergando la raíz de los problemas, no le resulta prioritario enfocarse en lo que hasta ahora había sido un grupo minoritario, la población envejecida, su desinterés por las reivindicaciones sociales se visualizan por lo poco que se le destina del PIB para atenderlas, no solo está por debajo de las economías desarrolladas, sino de América Latina, y en lugar de fortalecerlas, la tendencia es desatenderlas y deslindarse de ellas, como lo hace con los sistemas de salud y las pensiones.

La población que llegue a ser adulto mayor, encontrará que después de concluir con su vida laboral, no podrá llegar con júbilo a la jubilación, la mayoría no se encuentra dentro de la posibilidad de recibir una pensión, y para muchos de los que las recibirán, esta será insuficiente para brindarles una vida digna aceptable.

Los otros, tendrán la posibilidad de apegarse a la pensión universal que otorga el gobierno, la instauración de esta pensión es un gran acierto, falta hacer que no sea raquítica, por lo pronto no permite alejarse de la pobreza, incluso de la pobreza extrema.

La falta de empleo y los bajos niveles salariales, provoca que gran parte de la población se trasladen de economía formal a informal y viceversa, lo que dificulta que se puedan cubrir con el número de cotizaciones requeridas para lograr una pensión, incluso, por el interés de conseguir un empleo, se aceptan trabajos en donde los patrones no les brinda seguridad social, o lo hacen reportando menores ingresos, todo esto afectando el nivel de su pensión.

Una parte importante de adultos mayores es sostenida por los miembros de su familia, esto forma parte de la cultura tradicional, la riqueza se medía por el número de hijos que se tenía, los hijos se encargarían en el futuro de su mantenimiento, pero la reducción del número de hijos y desintegración familiar donde se acuña el concepto de la individualidad, nos hace considerar para muchos adultos mayores una visión de soledad, sin apoyo económico Estatal ni familiar.

A pesar de la legislación vigente, la injusticia social hacia este sector sigue siendo una realidad, en parte debido a que las políticas se elaboran en base a los lineamientos internacionales, como la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de 1982, por las Naciones Unidas y la CEPAL, que no se apegan a los escenarios y recursos nacionales.

Las reformas a los sistemas de pensiones tanto del IMSS y del ISSSTE están muy lejos de resolver la situación, los servicios de salud siguen siendo deficientes e insuficientes, no existe un buen abasto de medicamentos, las pensiones son insatisfactorias y lo más probable es que el Estado seguirá financiándolas, los únicos ganadores son las administradoras de los fondos de pensiones, de seguir así, el futuro de México es una población envejecida y pobre.

Para transformar este sentido pesimista debe existir una transformación radical del papel del gobierno, sus políticas públicas deben de reformarse, transformarse o incluso sustituirse, para atender las características de sociedad mexicana, de tal forma que permitan generar empleos y mejorar sustancialmente la remuneración de estos, reactivando el consumo interno, más que preocuparse por ser proveedor de fuerza de trabajo barata con el fin de que las transnacionales invierta en nuestro país y que las locales logren acumulación gracias a la miseria de la mayoría de la población.

La repartición equitativa de la riqueza, se lograría si los ingresos fueran suficientes, se provoca un efecto domino para el resto de población, incluyendo a los inversionistas, que el incremento de sus ganancias no debe ser pagando bajos salarios, sino por mayor venta y consumo de sus bienes y servicios, el mayor ingreso genera demanda y la demanda fuentes de trabajo, además del ahorro necesario para que realmente se logre solventar las pensiones por los mismos trabajadores, con las buenas pensiones no nos preocuparíamos por andar consiguiendo credenciales para descuentos a los adultos mayores, además se pueden pagar seguros médicos de calidad, así no preocuparía si se privatizaran el IMSS y el ISSSTE, se debe actuar hoy para mejorar el presente y el futuro de los adultos mayores.

Si se han implementado grandes rescates en nuestro país con deuda pública a costa de todos los mexicanos, se ha dado el rescate a los bancos, a las carreteras, por lo que ha llegado el momento del rescate del adulto mayor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizpuru, J. (2014). *Quién es México en cifras de la OCDE?*. México: El heraldo. Recuperado en: <http://heraldo.mx/quien-es-mexico-en-cifras-de-la-ocde/> (10 de agosto de 2015).
- Aranda, J. (2014). *Obtienen millonarias percepciones cinco ministros en retiro de la Suprema Corte*. México: La Jornada. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/22/politica/011n1pol> (16 de agosto de 2015).
- Arteaga, J. (2007). *SHCP estima que adecuar ley costará 2.5 bdp*. México: El Universal. Recuperado en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/149303.html> (23 de julio de 2015).
- Beltrán, K. (2015). *Diariamente 800 mexicanos cumplen 60 años*. México: Mega Noticias los Mochis. Recuperado en: <https://meganoticias.mx/tu-ciudad/los-mochis/ultimo-minuto/item/96872-diariamente-800-mexicanos-cumplen-60-anos.html> (24 de agosto de 2015).
- Cabrera, A. (2014). *Ex presidentes cuestan al erario 41.6 millones de pesos anuales*. México: 24 horas. Recuperado en: <http://www.24-horas.mx/ex-presidentes-cuestan-al-erario-41-6-millones-de-pesos-anuales/> (18 de Agosto de 2015).
- Cano, D. (2011). *Alianzas para el trabajo de adultos mayores*. México: Salud180. Recuperado en: <http://www.salud180.com/adultos-mayores/alianzas-para-el-trabajo-de-adultos-mayores> (20 de julio de 2015).

- Cardoso, V. (2015). En últimos cuatro años, Afores cobraron 112 mil 695 mdp por comisiones: Consar. México: La Jornada Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/02/16/en-ultimos-cuatro-anos-afores-cobraron-112-mil-695-mdp-por-comisiones-consar-5348.html> (18 de agosto de 2015).
- Chávez, M. (2015). En crisis, sistema privado de pensiones. México: Contralinea. Recuperado en: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2015/05/26/en-crisis-sistema-privado-de-pensiones/> (16 de agosto de 2015).
- CONAPO (2011). Diagnóstico socio-demográfico del envejecimiento en México. Serie Documentos Técnicos. México: Secretaria de Gobernación. Recuperado en: http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/Envejecimiento_F_14oct11.pdf (16 de octubre de 2015).
- CONAPO (2015). Datos de Proyecciones. México: CONAPO. Recuperado en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos (24 de julio de 2015).
- CONSAR (2015). Tipos de pensión y disposición de recursos ISSSTE. México: SHCP. Recuperado en: http://www.consar.gob.mx/principal/info_gral_trabajadores-issste_retiros_totales_issste_1.aspx (15 de agosto de 2015).
- DIF (2014). DIF Realiza encuentro para la integración de las personas adultas mayores. México: Recuperado en: <http://sn.dif.gob.mx/prensa/item/dif-nacional-realiza-un-encuentro-interinstitucional-para-la-integracion-de-las-personas-adultas-mayores/> (20 de julio 2015).
- Fernández-Vega, C. (2014). México SA. México: La Jornada. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/03/21/opinion/026o1eco> (17 de agosto de 2015).
- Fernández-Vega, C. (2015). México SA. México: La Jornada. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/02/02/opinion/021o1eco> (21 de agosto de 2015).
- García, S. (2015). Promueven Inapam y DIFs trabajos sin sueldo para adultos mayores. Xalapa: Quadratín. Recuperado en: <https://veracruz.quadratín.com.mx/Promueven-Inapam-y-DIFs-trabajos-sin-sueldo-para-adultos-mayores/> (25 de julio de 2015).
- Gimeno, J. (2004). Exclusión Social y Estado de Bienestar. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- González, G. (2011). Proyecto de Investigación UACM – ICyTDF, México: UACM-ICyTDF. Recuperado en: <http://proyectouacmicytdf.blogspot.mx/> (23 julio 2015).
- González, L. (2011). La familia pequeña, ¿vive mejor?. México: CNN Expansión. Recuperado en: <http://www.cnnexpansion.com/expansion/2011/01/14/poblacion-mexico-demografia-crecimiento> (17 de julio 2015).
- González, R. (2015). Pobreza de personas mayores de 64 años, problema crítico de México: Stiglitz. México: La Jornada. Recuperado en:

- <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/07/economia/026n1eco> (27 de junio de 2015).
- Hernández, J. y Foladori, G. (2013). La dinámica poblacional en el socialismo cubano. Buenos Aires: Revista Latinoamericana de Población, Enero-Junio. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/3238/323830084005.pdf> (1 de Agosto 2015).
- IMAPAM (2013). Ficha de Monitoreo y Evaluación 2013 – Inapam. México: INAPAM. Recuperado en: http://www.inapam.gob.mx/work/models/INAPAM/Documentos/pdf/FMyE_E_003_INAPAM_InformeFinal.pdf (9 de agosto de 2015).
- INAPAM (2015). Servicios. México: INAPAM. Recuperado en: <http://www.inapam.gob.mx/en/INAPAM/Servicios> (7 de agosto 2015).
- INEGI (2015). Esperanza de vida. México: INEGI. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=2343> consulta (10 de agosto de 2015).
- Instituto Nacional de Geriátría (2015). Breve historia. México: Secretaría de salud. Recuperado en: <http://www.geriatria.salud.gob.mx/contenidos/menu1/historia.html> (14 de agosto de 2015).
- Jiménez, A. (2006). El gran norte de México: una frontera imperial en la Nueva España (1540-1820). España: Tébar. Recuperado en: https://books.google.com.mx/books/about/El_gran_norte_de_M%C3%A9xico.html?id=3J0sAG8D51kC&redir_esc=y (7 de abril de 2015).
- La Jornada (2009). El recuento del rescate. México: La Jornada. En <http://www.jornada.unam.mx/2009/02/01/> (21 de agosto de 2015).
- La jornada (2015). Afores: negocio a costa de los trabajadores. México: La Jornada. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/06/26/edito> (16 de agosto de 2015).
- Mars, A. (2015). FMI ¿Cuáles son las mayores economías del mundo? ¿Y las más diminutas?. Washington: El País. Recuperado en: http://economia.elpais.com/economia/2015/04/15/actualidad/1429060990_180502.html (12 de agosto de 2015).
- Méndez, R. (2014). En 2050 el 20% de mexicanos tendrán más de 60 años: Conapo. México: MVS. Recuperado en: <http://www.noticiasmvs.com/#!/noticias/en-2050-el-20-de-mexicanos-tendran-mas-de-60-anos-conapo-68.html> (21 de julio de 2015).
- Organizaciones Civiles y Sociales Mexicanas (2006). Informe de Organizaciones de la Sociedad Civil sobre la situación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en México (1997-2006). México: Organizaciones Civiles y Sociales Mexicanas. Recuperado en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/info-ngos/mexico-coalition_Sp.pdf (18 de julio de 2015).
- Peña, E. (2014). Segundo Informe de Gobierno, 2013-2014. México: Presidencia de la Republica. Recuperado en: <http://www.presidencia.gob.mx/segundoinforme/> (19 de Julio 2015).

- Puga, T. (2014). México, sólo detrás de Chile en desigualdad en la OCDE. México: El financiero. Recuperado en: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/sube-desigualdad-de-ingresos-en-mexico-segun-la-ocde.html> (17 de agosto de 2015).
- Ruiz, M. (2011). Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México. México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado en: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/index.htm> (25 de Julio de 2015).
- Salgado, R. (2014). La Población en México. México: Instituto Nacional de Estudios Políticos. Recuperado en: <http://www.inep.org/index.php/biblioteca-del-politico/61-poblacionmexico> (18 de mayo d 2015).
- Sandoval, B. (1999). La Privatización del Sistema de Pensiones y su Impacto Sobre el Ahorro Doméstico en El envejecimiento demográfico de México: retos y perspectivas. México: CONAPO. Recuperado en: <http://www.portal.conapo.gob.mx/publicaciones/Otras/Otras2/envejeci.pdf> (25 de julio de 2015).
- Senado de la Republica (2015). Organismos internacionales marcan retos para México en seguridad social. México: Senado de la Republica. Recuperado en: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/multimedia/imagenes/73-fotografias/20551-segundo-dia-de-la-semana-de-seguridad-social-edicion-2015.html> (6 de agosto de 2015).
- SNE (2015). Abriendo espacios. México: SNE. Recuperado en: <https://abriendoespacios.gob.mx/> (13 de julio de 2015).
- Suaste, J. (2015). Para indignarse con exactitud aritmética. México: Memoria. Recuperado en: <http://revistamemoria.mx/?p=165> (21 de agosto de 2015).
- Vera, M. (1999). La teoría de la transición epidemiológica. México: El Colegio Mexiquense, A.C., Recuperado en: http://www.salud.sanluis.gov.ar/saludweb/Contenido/Pagina284/File/4-_La_teor%C3%ADa_de_la_transici%C3%B3n_epidemiol%C3%B3gica.pdf (17 de julio 2015).
- Viveros, A. (2001). Envejecimiento y vejez en América Latina y el Caribe: políticas públicas y las acciones de la sociedad. Chile: CEPAL, Serie Población y desarrollo, No 22.
- Weeks, J. (1984). Sociología de la población. Madrid: Alianza. Recuperado en: http://www.opuslibros.org/Index_libros/Recensiones_1/weeks_pop.htm (7 de agosto 2015).

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y OBESIDAD INFANTIL EN MÉXICO

Abu Jarad Rajab Mohamed, Ph. D.

¹Universidad de Baja California (UBC),
Doctor En Educación, Ph. D. – rajab88@yahoo.com

RESUMEN

El sobrepeso, la obesidad y las enfermedades no transmisibles son en gran medida prevenibles. Se acepta que la prevención es la opción más viable para poner freno a la epidemia de la obesidad infantil, y por tanto las principales aplicaciones están dirigidas a las prácticas terapéuticas las cuales se destinan en gran medida a controlar el problema, más que a la curación. El objetivo de este trabajo es dar una perspectiva social enfocada a los estilos educativos de los padres de familia como parte de la solución del problema.

Después de una revisión sistemática de la bibliografía consultada, se introducen importantes conceptos sociales de familia y estilos educativos familiares al ámbito médico y se demuestra la escases de información y estudios científicos relacionados a nivel nacional, donde surge la necesidad de investigar más acerca de la relación de los estilos educativos familiares con la denominada pandemia del siglo XXI, la obesidad, y como prioridad sanitaria, la obesidad infantil, mediante la evaluación del estado nutricional de niños y niñas en instituciones escolares y la utilización de instrumentos y métodos adecuados para valorar dichos estilos educativos, razón de ser de la presente investigación.

Palabras claves: sobrepeso, obesidad, obesidad infantil, familia, estilos educativos.

ABSTRACT

Overweight, obesity and non-communicable diseases are largely preventable. It is well known that prevention is the most viable option for stopping the childhood obesity epidemic, since current treatment practices are largely intended to control the problem, rather than curing it. The aim of this paper is to focus on the parental educational style as part of obesity solution.

A systematic review of literature was conducted to introduce some social concepts of family and family educational styles to the medical field and show the lack of information and scientific studies related, nationwide where the need for research on the relationship of family educational styles emerges with the so-called pandemic of the century, obesity, and as a health priority, on childhood obesity, by assessing nutritional status of children in educational institutions and the use of appropriate tools and methods to evaluate these educational styles, reason of the present investigation.

Keywords: overweight, obesity, childhood obesity, family, educational styles.

INTRODUCCIÓN

La literatura reporta que las familias tienen un rol importante en la etiología y evolución de múltiples enfermedades, y las relacionadas con la alimentación están en primera fila dentro de las denominadas Enfermedades Crónicas No Transmisibles – ECNT- como la obesidad, la diabetes, las enfermedades cerebro-cardio-vasculares, llamadas también enfermedades emergentes, cuyo factor común se relaciona con la importancia de la comunicación entre quienes las padecen con sus progenitores, enfermedades que han aumentado su incidencia en las últimas décadas (Cruzat y otros, 2008), por lo que el entorno familiar se constituye en un factor de riesgo declarado, por las prácticas y estilos de vida de sus integrantes, que si se conjugan con predisposición genética, generando ambientes muy propicios para el desarrollo de los mencionados desórdenes.

En muchos países del mundo, principalmente en vías de desarrollo, se ha dado un cambio drástico en el perfil epidemiológico y nutricional de sus poblaciones, conocido como transición nutricional, debido a modificaciones en las condiciones socioeconómicas, ambientales y culturales, fundamentalmente, que han incidido de manera radical en los patrones de consumo de alimentos y en los hábitos de actividad física de sus habitantes (Barquera y otros, 2006; Popkin, 1998 y Monteiro, 2005).

Hacerle frente a este problema de malnutrición implica, de un lado, reconocer que la obesidad tiene que ver con aspectos que van desde la genética hasta los medioambientales, incluyendo factores de tipo individual, familiar y social, considerando el escolar como uno de sus escenarios. En el contexto y el concepto ambiental se incluye la familia, la escuela y los medios de comunicación social como agentes de socialización y educación que juegan un papel relevante en la formación del individuo.

En la actualidad se enfatiza la necesidad de utilizar modelos educativos para los padres o responsables de los niños cuando se diseñan y realizan intervenciones orientadas a lograr cambios de conducta que contribuyan a prevenir y controlar la obesidad. Todos ellos plantean cómo es esencial explorar las percepciones, expectativas y conductas, en este caso de los padres o tutores, ya que serán éstos los que influyan de manera decisiva en la adopción de hábitos y conductas saludables en sus hijos con sobrepeso u obesidad. No obstante, un aspecto poco estudiado en la epidemia de sobrepeso es la aceptación por parte de los padres del sobrepeso en las etapas infantiles, ya que frecuentemente se confunde sobrepeso con salud.

Por su parte, el sector salud concibe a los padres y tutores como mediadores, por lo tanto, provocar cambios en ellos para que influyan sobre las personas que tienen a su cargo, y logren altos niveles de bienestar, con nuevos y cada vez más pertinentes elementos, conformando una sociedad más prometedora con un reto y una meta de alto impacto. Sin embargo, el sector salud con sus programas de prevención de la obesidad trabaja directamente en las escuelas de educación básica con su equipo multidisciplinario sin incluir a los maestros, que son la fuerza básica en la formación de los niños, además, y no menos significativo ha sido, no tomar en cuenta la complejidad y diversidad de los estilos educativos de los padres y tutores que a su vez influyen de manera directa en los hábitos alimenticios del menor, por lo que la finalidad de esta investigación es generar

programas de coordinación y cooperación intersectorial para impactar en la obesidad con énfasis a la obesidad infantil.

Por ende, la obesidad como una enfermedad crónica y metabólica se resume en un incremento excesivo de grasa corporal a partir de un desequilibrio energético positivo sostenido en el tiempo, entre la energía o las calorías consumidas en la dieta y el gasto energético total o el promedio diario (WHO/FAO expert consultation, 2003) no ha sido concebida de manera unívoca por la comunidad internacional, sin embargo ha tenido una base muy generalizada para su identificación, el Índice de Masa Corporal –IMC- ≥ 30 kg/m² y dicho desequilibrio es debido, en gran medida a los cambios sociales que han conllevado una mayor disponibilidad de alimentos sumado a un progresivo descenso de la actividad física.

El criterio más exacto para el diagnóstico del sobrepeso y la obesidad es la determinación del porcentaje de grasa que tiene el organismo en relación con la edad, el sexo y la talla. La obesidad, aunque se asume como un exceso de grasa corporal no posee consenso general sobre el punto de corte para diagnosticarla por exceso de sobrepeso u obesidad en niños y adolescentes. Las organizaciones de salud y los países se han acogido de manera selectiva a resultados de diferentes estudios que sobre el tema se han realizado con diversas técnicas, instrumentos y sistemas de medición. Williams y otros (1992) midieron el grosor del pliegue de la piel de 3320 menores entre 5-18 años y consideraron obesos a aquellos clasificados a partir de la grasa corporal al menos del 25% y el 30%, respectivamente, para hombres y mujeres. Por su parte, el Centro de Control y Prevención de sobrepeso definió como obeso a quien está en o por encima del percentil 95 de IMC para la edad, y en situación de riesgo para el sobrepeso entre el percentil 85-95 de IMC para la edad. En general, los investigadores internacionales clasifican como sobrepeso todo aquel menor que esté en o por encima del percentil 85 y hasta el previo al 95, y la obesidad, en o por encima del percentil 95 de índice de masa corporal.

DESARROLLO

La obesidad infantil ha pasado de ser un problema de salud individual a considerarse un problema de salud pública, tanto en países industrializados como en aquellos en vías de desarrollo, donde ha desplazado el problema de la desnutrición como prioridad de salud pública para la infancia. (Van Vrancken-Tompkins y Sothorn, 2010). Frente a problemas alimentarios y nutricionales tan serios como la obesidad, se han encontrado que no hay una única causa o causas específicas, sino un conjunto de factores determinantes o influyentes, algunos más claros y estudiados que otros.

Por ser un problema que se ha incrementado con paso lento pero continuo en las dos últimas décadas principalmente, la obesidad infantil se constituye en un punto a investigar por parte de todas las disciplinas que se relacionan con ella, a fin de profundizar en su conocimiento en cuanto a esos factores causales y determinantes, o a las relaciones de interacción que puedan potenciar sus daños, y a identificar posibles líneas de acción con el fin de prevenir su ocurrencia.

En un estudio que se realizó con base en una muestra de 56 profesionales en Nutrición y Dietética de cuatro países: Colombia, España, Chile y Portugal, mediante

encuesta autoadministrada. La muestra se constituyó con base en conocimiento y referencia, es decir, por el acceso directo a profesionales, preferiblemente con experiencia en la atención de menores con obesidad o sobrepeso, y por referencia de éstos a otros.

Entre los resultados cabe destacar: Los factores considerados de mayor incidencia en el fracaso de los tratamientos de la obesidad infantil son los siguientes: en los países sudamericanos primero estuvieron los hábitos alimentarios familiares, seguidos de la influencia de los medios masivos de comunicación, mientras que los dos países Europeos colocaron en la primera posición a los hábitos alimentarios familiares, en segundo lugar, la venta de alimentos hipercalóricos a menores de edad, además se considera de manera especial como responsable a la inactividad física.

En relación con los aspectos de mayor influencia como dificultades para prevenir la obesidad infantil no parece haber discordancia en la principal dificultad que identificaron las personas encuestadas de acuerdo con la agrupación de los países; parece que la influencia de los medios de comunicación masiva es un tema coyuntural, pues los países sudamericanos lo ubicaron en el 53% de sus respuestas, mientras que los Europeos, en el 69%; sin embargo para los latinos la segunda dificultad fue la relativa a los hábitos alimentarios familiares con un 38%, mientras que para los ibéricos, la siguiente dificultad fue la inactividad física con un 46%, siendo diferencias importantes.

El estilo educativo sobreprotector aparece como un común denominador para el estado nutricional caracterizado por el exceso, esto es, sobrepeso y obesidad, independiente del tipo de familia, pues solamente la familia homoparental reportó estado nutricional normal respecto a este Estilo Educativo Familiar o Parental –EEF o EEP-.

Por otra parte, al analizar el estilo educativo democrático se encuentra que independientemente del tipo de familia, la mayoría de los expertos consideran que bajo este estilo educativo, los niños y niñas, suelen tener un estado nutricional normal, lo que sugiere que este estilo podría ser bastante beneficioso para los menores. No se presenta igual situación con el estilo educativo autoritario, puesto que las respuestas de acuerdo con el tipo de familia presentan mayores variaciones; el estado nutricional normal se presenta para familias nucleares y extendidas, mientras que en los demás tipos de familia, el déficit/exceso en los niños/as es el estado nutricional predominante.

Por último, bajo el estilo educativo negligente también parece haber un acuerdo del estado nutricional de los niños, independiente del tipo de familia al que pertenezcan, -exceso/déficit-, pues solamente el tipo de familia monoparental reportó una clasificación diferente, pero en la misma dirección de estado nutricional “déficit” (Alzate y Madrigal, 2009).

Con los resultados obtenidos en este estudio exploratorio, surge la necesidad de contrastar dichos presupuestos con la realidad y como tal, investigar acerca de la relación de los EEF con la denominada pandemia del siglo XXI, la obesidad, y como prioridad sanitaria, la obesidad infantil, mediante la evaluación del estado nutricional de los niños en instituciones escolares y la utilización de instrumentos y métodos adecuados tanto para valorar los diferentes EEP como para ampliar el marco de referencia del estado nutricional infantil como condición de salud desde los escenarios familiares y escolares.

En primer orden, el problema de la obesidad infantil se conoce como el trastorno nutricional de mayor relevancia en la actualidad, porque afecta no solamente la salud presente de quienes la sufren, sino la salud futura de la gran mayoría de ellos, lo que implica unos costos sanitarios, sociales y de productividad, incalculables.

Se puede definir la obesidad como un trastorno de tipo metabólico, caracterizado por un exceso de grasa corporal que afecta negativamente la salud de la persona y es producto de un balance positivo de energía, es decir, la que se ingiere a través de los alimentos es superior a la que se gasta en promedio cada día. Dicho exceso calórico puede deberse a una reducción en el gasto, o a un aumento en el consumo, o a ambos. Estas circunstancias se dan por diversos factores: alimentarios, de actividad física, hereditarios, metabólicos, hormonales, psicosociales y ambientales (Kuri y González, 2005), pero la mayor parte de los casos, en gran medida se relacionan con los estilos de vida respecto a dos fundamentales: la alimentación y la actividad física.

Desde diferentes perspectivas muchos estudios se han realizado para esclarecer los condicionantes del sobrepeso y la obesidad. Algunos por ejemplo, han encontrado que el retardo de crecimiento intrauterino y el retraso del crecimiento durante la infancia temprana, seguido por una ganancia acelerada de peso durante la niñez, se relaciona con el desarrollo de obesidad en la edad posterior (Reilly y otros, 2005; Stettler y otros, 2002; Stettler y otros, 2003; Monteiro y otros, 2003; Monteiro y Victoria, 2005, y Eriksson y otros, 2001).

Además de lo básico, Burrows (2008) plantea que la obesidad ha sido considerada una enfermedad crónica porque se perpetúa en el tiempo y se asocia a un síndrome metabólico

-SM- relacionado con la resistencia a la insulina, el cual determina un mayor riesgo de diabetes mellitus tipo 2 -DM2-, hipertensión arterial -HTA- y enfermedades cardiovasculares isquémicas -ECVI- en la vida adulta.

Por su parte, Hassink (2009) concibió la obesidad infantil como un acelerador de las enfermedades de la adultez y plantea que en el futuro los adultos jóvenes y los adultos sufrirán tantas enfermedades como no se ha visto jamás y que la mayoría de padres y madres sufrirán enfermedades crónicas que afectarán a sus hijos, y el sistema de salud sufrirá las consecuencias en término de finanzas, de tiempo y de personal dedicado a la atención de pacientes, además de que la duración de la hospitalización por patologías asociadas con la obesidad, será más prolongada que las tasas generales.

No obstante, estudios sistemáticos han demostrado que la situación nutricional en el mundo ha cambiado rápidamente en las últimas tres décadas pasando de una alta prevalencia de desnutrición y bajo peso al nacer en muchos países en vías de desarrollo, a una malnutrición por exceso soportada en un aumento explosivo de la obesidad en todos los países, aunque en los desarrollados no se conviva con la malnutrición por carencias como en los primeros. Las tendencias actuales en el estado nutricional poblacional en casi todos los grupos de edad apuntan a un aumento acelerado del sobrepeso y la obesidad que refleja una acción multifactorial en la que se destacan el aumento de la ingesta calórica, del sedentarismo, las tecnologías inmersas en la vida cotidiana que implican ausencia o

mínima movilidad, así como un aumento de la disponibilidad alimentaria coincidente con una composición enriquecida de los alimentos, aunque en muchos países, como aquellos en vías de desarrollo, persisten los trastornos nutricionales por déficit de nutrientes, que desencadenan una morbimortalidad diferente a la que suscita el exceso de estos.

Entre los factores condicionantes de la obesidad infantil como estado nutricional se encuentran los siguientes:

1.- Condicionantes genéticos adaptativos.

Existen bases genéticas y moleculares asociadas a la obesidad humana, pero su participación en la etiología u origen de la enfermedad, aún está en discusión. El llamado “gen ahorrador” fue descubierto por JV Neel en 1962 y sugirió que los genes que predisponen a la obesidad pudieron haber tenido una ventaja selectiva para las poblaciones que experimentaron hambrunas frecuentes (Neel, 1962) y al parecer esta selección positiva observada para algunos genes involucrados en el metabolismo de los carbohidratos y de las grasas en grupos étnicos de África y Asia apoyan la hipótesis de este genotipo ahorrador (Voight y otros, 2006).

Por otro lado, se han encontrado más de 22 genes asociados a la obesidad, pero con el descubrimiento de la melanocortina y la Leptina con sus receptores, (Rankinen, y otros, 2006) se descifró una parte del complejo sistema de señales neuroquímicas que regulan el apetito y el gasto de energía, e incluso se ha comprobado que las variantes de estos genes son causantes de cerca del 5% de la obesidad mórbida en los humanos.

2.- Condicionantes familiares del consumo de alimentos.

Se relacionan con la capacidad y decisión de compra, el manejo del alimento en el hogar y los factores individuales que condicionan la ingesta de alimentos.

La decisión de compra, está relacionada directamente con la actitud que tiene hacia los alimentos la persona encargada de adquirirlos en el hogar, de su conocimiento para elegir y sustituir alimentos de acuerdo con la capacidad adquisitiva, la disponibilidad en el mercado, y los requerimientos nutricionales de la familia.

3.- Condicionante individual del consumo de alimentos.

La conducta alimentaria de los menores, está determinada por circunstancias emocionales, educativas, psicológicas y culturales desde la primera infancia y orientan la aceptación, el gusto, pero también el rechazo por los alimentos.

- Estado afectivo y de salud física, aunque la alimentación se presente de manera atractiva, el estado emocional y de salud física condiciona que el niño o la niña quieran comer y tengan una actitud favorable hacia los alimentos.
- Los horarios de las comidas y las condiciones dadas en el momento de hacerlas. La jornada escolar infantil y la jornada laboral de los adultos, afecta no solamente los

horarios para comer debido a la coincidencia o no al momento de ingerir los alimentos, sino la calidad del momento.

4.- Estado del organismo para cumplir las funciones de digestión, absorción y asimilación de nutrientes.

Cuando el niño o la niña sufren de alguna dolencia física, psíquica o emocional, tan simple como la ansiedad, el miedo, el disgusto, la frustración, entre otras, pueden producirse alteraciones orgánicas que afecten los procesos del apetito, de digestión y metabolismo, que dan al traste con una adecuada nutrición.

5.- Condiciones medioambientales.

Además de la disponibilidad de alimentos en el mercado local. Tienen gran incidencia en el consumo de alimentos, su disponibilidad en los entornos cercanos a los niños, más concretamente en el entorno escolar.

- La actividad física. El contexto moderno reduce la actividad física pues cuestiones como la seguridad y la protección parental sobre los hijos, hace que el tiempo de ocio se disfrute en espacios muy pequeños y con instrumentos de muy poca o ninguna exigencia física.
- Los medios de comunicación y la publicidad. Los estudios de Hui-Sung y Green (1990) fueron pioneros en profundizar, recopilar y aportar los cambios promovidos por la publicidad, que recogen estudios previos respecto a que altera directamente los gustos del consumidor, cambia indirectamente los gustos del consumidor, altera la tecnología del consumo en el hogar, modifica las percepciones de calidad del producto y acelera las decisiones de compra.

Además, el estado nutricional expresa el grado en el que el organismo aprovecha los nutrientes ingeridos y satisface las necesidades de estos para el crecimiento, la actividad física, el mantenimiento orgánico y un adecuado cumplimiento de sus funciones.

Los indicadores directos más útiles y sensibles para vigilar el estado nutricional son los antropométricos: peso para la edad, longitud o estatura y talla para la edad, así como el peso para la longitud o la talla, puesto que son los referentes del crecimiento físico, ya que las diferencias en el tamaño, expresado como peso, longitud y talla o estatura, durante el período de crecimiento son el resultado de la interacción entre el material genético y el estado nutricional que se da desde la vida prenatal y se continua en la postnatal.

Al respecto, el informe de la International Obesity Task Force –IOTF- demostró que en el ámbito mundial uno de cada diez niños/as en edad escolar presenta sobrepeso, es decir cerca de 155 millones en todo el mundo, y alrededor de 30 a 45 millones de niños/as sufren de obesidad.

En Estados Unidos, según la Asociación Americana de Obesidad, basada en la National Health and Nutrition Examination Survey –NHANES- demuestra que el 15.3% de los niños en edades entre 6 y 11 años presentan obesidad; el aumento de la obesidad en los 2 últimos decenios es dramática en esta población (American Obesity Association, 2005).

En EE.UU., Inglaterra y Japón, hay evidencias claras del incremento de la obesidad en la población pediátrica, tanto en el grupo de niños preescolares como escolares. En algunos países latinoamericanos, las tasas de sobrepeso y obesidad son similares a las de EE.UU. (Dietz, 2001; Kovalskys y otros, 2005).

En Latinoamérica de 12 países que tienen información completa acerca del sobrepeso y obesidad en niños, algo más de un tercio supera el 20% en ambas situaciones, destacándose la alta prevalencia encontrada en niños bolivianos, peruanos y chilenos, observando que los que presentan los menores niveles son los países centroamericanos.

Por su parte, China multiplicó por 8 veces las cifras de sobrepeso, incluido la obesidad, entre los años 1985 y 2000, en la franja de edad entre 7 y 18 años de edad, pasando de estar por debajo del 2% a situarse en alrededor del 14% (Wu, 2006) y en la edad preescolar, entre 2 y 6 años, la prevalencia de obesidad aumentó del 4,2% en 1989 al 6,4% en 1997 (Luo y Hu, 2002).

La prevalencia de obesidad en África es diferente según los países, pero en general presenta las cifras más bajas como continente respecto a los demás. En consecuencia, el Sobrepeso y la Obesidad son graves problemas de la sociedad en México. Preocupa el nivel y la velocidad de crecimiento en los últimos 30 años y sus soluciones son prioritarias porque impactan directamente a las ECNT y a la salud social en un sentido amplio. Se ha documentado el aumento en el índice de prevalencia del incremento de peso, como uno de los más importantes en el mundo.

La prevalencia de la obesidad en México entre los alumnos de primaria es de 30%, 32% de los alumnos de secundaria Encuesta Nacional de Salud y Nutrición -ENSANUT 2012-más del 60% de los adultos.

Se ocupa entre los países de la OCDE (2009), el 2º lugar de obesidad en mujeres después de los Estados Unidos y el 3º en hombres después de los Estados Unidos y Nueva Zelanda; 3º en niñas y niños de 5 a 17 años, sólo después de Grecia y Estados Unidos.

La obesidad y el sobrepeso disparan las ECNT, destaca la DM 2 -presente en el 7 al 14% de la población-, anteriormente llamada del adulto, hoy, la padecen menores de edad. (ENSANUT 2012). Los niños y niñas en edad escolar -de 5 a 11 años-, presentaron una prevalencia nacional combinada de sobrepeso y obesidad en 2012 de 34.4%; 19.8% para sobrepeso y 14.6% para obesidad, estas cifras se mantienen entre 2006 y 2012.

El sobrepeso, la obesidad y sus complicaciones son un problema de salud pública importante en el país. La prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad se presenta en uno de cada cuatro niños -26%-, mientras que uno de cada tres adolescentes la padecen -31%-. El sobrepeso y la obesidad han aumentado en todas las edades, regiones y grupos

socioeconómicos, lo que ha llevado a nuestro país a ocupar el segundo lugar en el mundo en obesidad en adultos y el primer lugar en obesidad infantil (Charvel y otros, 2013).

En suma, actualmente alrededor de 7 de cada 10 adultos -más de 49 millones- y 1 de cada tres niños de 5 a 19 años de edad -alrededor de 12 millones-, presentan peso excesivo -sobrepeso u obesidad-.

El costo directo anual en atención médica para el sistema público de salud de las 14 complicaciones, derivadas de cuatro de enfermedades vinculadas con la obesidad -DM2, ECV, cáncer de mama y osteoartritis-. Tal costo se estimó para 2008 en 42,000 millones de pesos, representando el 13% del gasto total en salud de ese año. Para 2017 se estima que dicho gasto fluctúe entre 78,000 millones y 101,000 millones, si continúa la misma tendencia al alza.

Por otra parte, el costo indirecto por pérdida de productividad debida a muerte prematura, en población con edad de trabajar, derivada de cuatro de enfermedades vinculadas con la obesidad -DM 2, ECV, cáncer de mama y osteoartritis- se estimó para 2008 en 25,000 millones de pesos. Para 2017 puede fluctuar entre 73,000 millones y 101,000 millones de pesos, de seguir la misma tendencia.

Por lo tanto, con Alimentación correcta se previene: 80% de cardiopatías y accidentes cerebrovasculares prematuros, 80% diabetes mellitus II y 40% del cáncer. Costos Estimados 24.9% del Gasto en Salud Pública y 10.8% del Total de Gastos en Salud Nacional. Mientras, Ahorros en tratamientos médicos si se tuviera alimentación correcta, para Hombres \$3,798 millones y Mujeres \$3,559 millones. (Charvel y otros, 2013).

Asimismo, el pronóstico de la obesidad infantil en el mundo, la OMS en su Nota Descriptiva N° 311 de marzo de 2011 reporta que desde 1980 la obesidad se ha más que doblado en el mundo entero, en 2008, el 65% de la población mundial vivía en países donde el sobrepeso y la obesidad se cobran más vidas de personas que la desnutrición; en 2010, alrededor de 43 millones de menores de cinco años tenían sobrepeso, de los que estaban viviendo en países desarrollados alrededor de 8 millones, y en países en desarrollo, cerca de 35 millones (OMS, 2011).

La OMS preveía en el informe mencionado que, para 2015, la población mundial de obesos rondaría los mil 500 millones de personas. Este pronóstico se haría realidad siempre que no se cambiasen los estilos de vida y hábitos alimenticios poco saludables que imperan en gran parte de los países.

En suma, el pronóstico no puede ser más desalentador en cuestión de enfermedad y muerte asociada con la obesidad, sin mencionar los problemas de productividad y desarrollo de los países y sus pueblos, siendo de mayor impacto el hecho de la asociación de la obesidad con las ECNT y de la potenciación de la obesidad en países en vías de desarrollo, lo que se confabula en contra por ser la pobreza un factor determinante de la malnutrición en sus dos más graves expresiones: la desnutrición y la obesidad.

Por todo lo anterior, la obesidad infantil constituye un problema de salud pública complejo que debe ser abordado mediante una estrategia integral que incluya tratamiento

individual y poblacional, ámbito comunitario, laboral, escolar y familiar, entre otros, teniendo presente que la prevención es lo fundamental (Marín y otros 2011).

Al mismo tiempo, enfatizando el concepto de familia y su composición, McGoldrick y Gerson (1996) y McGoldrick y Carter (1999) concibieron la familia como un sistema emocional y plurigeneracional. En tanto sistema de relaciones Colom (1993) planteo que la familia, al estar constituida por diversos sujetos en interacción, puede definirse y entenderse como un sistema abierto, pues mantiene relaciones constantes con el medio ambiente –social y cultural– en el que vive.

La definición de Inés Alberdi (1999) sobre familia es bastante pragmática al considerar que es una institución que se constituye por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen una serie de bienes en su vida cotidiana.

Por su parte, el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (2000) conceptúa que la familia es el grupo humano primario más importante en la vida del ser humano, pues quienes la inician, al unirse como pareja le aportan su manera de pensar, sus valores y actitudes, para luego transmitir a sus hijos los modos de actuar, formas de relación, normas de comportamiento social, entre otros, que son reflejo de lo que ellos recibieron en su niñez, y que durante toda la vida aprendieron y lo hicieron suyos en sus respectivas familias para crear así un círculo que se repite constantemente.

Donati (2003) concibió la familia como creadora de su propia condición, pues es la propia familia la que define la relación entre su realidad y su entorno y asume sus correspondientes problemas de interacción, límite y cambio, revelando que cambia pero permanece, dentro de una perspectiva que revela que la familia no es un objeto predefinido, no es sino que se hace al participar en un fenómeno social específico que expresa instancias y dinámicas peculiares que se relacionan con el resto de dimensiones y esferas de la sociedad en la que se inscribe.

No obstante, el mapeo de la situación familiar como evento educativo ha percibido y asumido cambios ya que en los últimos tiempos se ha modificado el sentido de la socialización y educación familiar tradicional puesto que todos tienen acceso a la información a través de los medios que no discriminan momentos ni secuencias en la difusión de la información, dentro del hogar. Posteriormente, los niños llegan a la escuela y desarrollan su escolaridad sin el apoyo familiar tradicional.

En consecuencia, se ha producido una disociación entre la familia y la escuela, porque al modificarse el sentido básico de la socialización primaria los niños llegan a la escuela con un núcleo de desarrollo de la personalidad caracterizado, bien por la debilidad de los marcos de referencia -falta de tiempo y capacidad para generar modelos en la vida familiar-, o bien por marcos de referencia que difieren de los de la escuela (Elzo y otros, 2003; González, 2006; Pérez Alonso-Geta, 2007 y Torío, Peña, y Rodríguez, 2008).

Por otro lado, los valores en el hogar se transmiten a partir de las prácticas y de la imitación de modelos. En la familia, el mejor modelo a copiar, para el hijo e hija, es el de

sus referentes paternos y maternos. Por ello, según Zeledón y Buxarrais (2004), fue fundamental que éstos reflexionen sobre sus comportamientos y actitudes en la vida diaria.

En esta etapa la obediencia es absoluta y las cosas se siguen al pie de la letra; el respeto es vivido unilateralmente, esto es, el pequeño respeta al mayor, el de menos poder al de mayor poder. Esta etapa coincide con la preoperacional.

En consecuencia, como se había dicho, el primer sistema social en el cual el ser humano se educa es la familia y es el núcleo familiar donde comienza la configuración de las actitudes, creencias y conductas de los menores. Al respecto, Cantera (2007, pág.3) señaló: “Probablemente los hábitos [...] de muchos niños y jóvenes han tenido su origen en su propio hogar, lo que hacemos, con nuestros comportamientos cotidianos, nuestros valores y comentarios tienen una influencia incuestionable en nuestros hijos, ya que la atmósfera familiar, lo que ven y lo que oyen afecta a la formación de su personalidad”.

En esta dinámica se aprenden conceptos sobre la salud, sobre el auto cuidado, sobre los alimentos; lo que a criterio de la familia es bueno y lo que no, lo que hay que hacer para ganarse una compensación en dulces o la privación de ellos por una reprimenda; lo que gusta y lo que se rechaza; la forma de preparar y de comer los alimentos, las cantidades, los horarios, las normas en la mesa, además de que se comprometen todos los sentidos respecto a lo alimentario, lo cual imprime un gran valor a esta formación por estar atravesada de emotividad y afecto (Espinal, 2003).

Con base de lo anterior, revisiones posteriores de las variables o dimensiones generaron nuevas categorizaciones, reportadas entre otros, por Maccoby y Martin (1983) como la basada en “calor afectivo”, “armonía” y “restricción”, o la propuesta en los años cincuenta por Larry Jenkkins, que abordó “dependencia emocional frente a los padres”, “democracia en la educación de los hijos” y “control eficaz y organizado en casa”, o la trabajada por Crandall y Preston, hacia 1955, que en vez de tres, combinó cuatro dimensiones: “afecto”, “protección”, “control cooperativo” y “control coercitivo”.

Las primeras investigaciones, publicadas por autores como Baldwin, Kalthorn y Breese y referidas por Maccoby y Martin (1993) sobre prácticas educativas o modos de relación paterno filial fueron basadas en 30 variables significativas que se agruparon en “aceptación del niño”, “protección del niño” y “democracia en el hogar” y cada familia obtenía un perfil de acuerdo a las puntuaciones logradas en cada grupo de variables o dimensiones.

Finalizando la década del cincuenta, según Kimmel y Weiner (1998) E.S. Schaefer, relacionó escalas con 18 variables fundamentales, a su juicio, y extrajo dos dimensiones principales independientes: amor/hostilidad y autonomía/control, sintetizando en un modelo las variables básicas que aún hoy, siglo XXI, explican los modos de relación paterno filiales. Del cruce de ambas dimensiones surgieron cuatro tipos de padres en función de su conducta: padres superprotectores, padres democráticos, padres negligentes y padres autoritarios.

Hacia la década de los años sesenta y setenta, surgieron distintos estilos educativos del ámbito familiar, llamados propiamente estilos parentales, de socialización,

de relación, de crianza o disciplina, como un nuevo marco teórico que concebía las relaciones padres-hijos como bidireccionales y los estilos de prácticas educativas como tendencias globales de comportamiento (Bel y Harper, 1977; Rodrigo y Palacios, 2000).

Con Baumrind comenzaron a utilizarse las clasificaciones de estilos parentales para estudiar vínculos entre los modos de acción paterna y las áreas de funcionamiento en los hijos, especialmente en los adolescentes, (Glasgow y otros, 1997) y desde ese momento se ha ampliado el espectro investigativo hasta hoy, cuando se exploran relaciones como las de la presente investigación: los estilos educativos parentales y el estado nutricional infantil.

Los tres tipos o modelos de padres que Baumrind definió fueron: padres autoritarios, padres permisivos y padres con autoridad.

Sostienen Alonso y Román (2003) que los EEF surgen de una combinación entre la expresión emocional o el afecto, y el control o rigor disciplinario dentro del ámbito familiar, además de las teorías implícitas de los adultos que dan lugar a un tipo de metas educativas que guían esa conducta parental; teniendo en cuenta las anteriores circunstancias o condiciones, la tipología de estilos educativos familiares, aunque es claro que no existe uno puro y que hay mucha variabilidad intra e inter familiar, pero siempre hay un estilo que se privilegia en las conductas, se asume la propuesta de Alonso y Román para la presente investigación, considerando los siguientes estilos:

- Estilo autoritario: caracterizado por una limitada expresión de afecto, sensibilidad y empatía; es centrado en la perspectiva del adulto y en el cumplimiento de las normas fundamentalmente.
- Estilo equilibrado: Se caracteriza por altos niveles de comunicación y expresión de afecto e interés por los asuntos del niño; tiene en cuenta las normas pero adaptadas a las posibilidades de éste y concertadas –cuando fuere posible-, hay firmeza pero no con rigidez, dependiendo de cada caso y circunstancia.
- Estilo permisivo: Presenta alta expresión de afecto y también tiene en alto el valor de la comunicación, y comparte bajos niveles de exigencia y control.

Por su parte, Rodríguez (2004) presenta el modelo de Pérez-Cánovas trabajado en la mitad de la década de los años noventa y que definió una serie de tendencias o estilos generales con base en las formas en que los padres se relacionan con sus hijos, los valores, procedimientos y apoyos que activan en sus distintos modos de educarlos, y los comportamientos, actitudes y estado de configuración en los hijos educados de manera diferencial; la clasificación incluye: padres comprometidos en el logro, padres permisivos, padres comprometidos en la educación integral de sus hijos, y padres invisibles.

A su vez, Arnett (2008) utilizó la misma base combinando exigencia y sensibilidad como dimensiones de interacción familiar encontrando que alta sensibilidad y alta autoridad constituye un estilo “con autoridad”; alta sensibilidad y baja exigencia constituye un estilo “permisivo”; baja sensibilidad y alta exigencia generan el “autoritario” y baja sensibilidad y baja exigencia “no comprometido”

En relación con el PEF –Perfil de Estilos Educativos Familiares- o EEF –Estilo Educativo Familiar, o EEP –Estilo Educativo Parental-, Parra y otros (2011) proponen, referidos a los padres, cuatro estilos educativos:

- Sobreprotector -evitan a sus hijos actividades consideradas arriesgadas o molestas, les dan constantemente consejos sobre la forma como deben actuar, les dan todo hecho, y refuerzan o sancionan conductas reafirmando las propias creencias, entre otras-;
- Inhibicionista -prestan poca atención a las conductas adecuadas pero sí sancionan con castigos aleatorios, pocos refuerzos a través de elogios y falta de control, generalmente-;
- Punitivo -frecuentemente tienen una fijación sobre el comportamiento inadecuado, los errores, o equivocaciones, ejercen castigos diversos con amenazas previas, no aprecian el comportamiento normalizado-; y
- Asertivo -aprecian los progresos de los hijos, elogian el esfuerzo y el logro, y lo estimulan, sancionan con firmeza y pertinencia, ignoran los errores pequeños, entre otros aspectos-.

CONCLUSION

La problemática de obesidad infantil es un problema mundial de salud pública, es el producto de múltiples causas, que a su vez su solución se necesita abordarse por múltiples enfoques.

Las investigaciones que desde la década de los 50 del Siglo pasado se han venido realizando en relación a las dimensiones de interacción familiar en sus diferentes estilos educativos, han ido suscitando diversos problemas derivados de largas horas de ausencia de padres y madres del hogar, lo cual ha contribuido a la creciente ola de obesidad infantil debido a una inadecuada alimentación y a otros problemas de socialización y comunicación que hacen como prioritaria la búsqueda de soluciones para esta situación.

La obesidad infantil ha sido estudiada de manera amplia en aspectos de diagnóstico y tratamiento fundamentalmente, pero aquellos referidos a la prevención desde factores familiares, no genéticos, han estado muy ausentes del foco de las investigaciones en salud y nutrición pública. La suma de factores tratados y sobre todo aquellos relativos al género, demuestran la necesidad de estudios que consideren estos aspectos.

Es improbable que una intervención aislada pueda modificar la incidencia o la prevalencia del sobrepeso y la obesidad, por lo que se requiere planear e implementar intervenciones multisectoriales orientadas a nuestro contexto social, es decir, profundizar la cooperación entre la Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salud en cuanto a preparar los maestros en el área de salud escolar como los trabajadores de salud en el entorno escolar.

La solución debe pasar primero por una profunda toma de conciencia de parte de los padres y tutores sobre su historia personal y de la forma en que están criando y educando a su descendencia para tener claridad acerca de las herramientas que deben entregarles para que puedan enfrentar por sí mismos el futuro. Así mismo evitar considerar pobre o pobrecito al menor cuando debe tomar decisiones y enfrentar situaciones difíciles o adversas referido al vínculo: sobreprotección como autoritarismo. Para ello se hace necesario educar a los padres en lo que representan sus estilos educativos para sí mismos y para sus hijos, las implicaciones respecto a la salud, la lectura que hacen de esos estilos desde la palabra, la actitud y la acción u omisión, que también se convierte en una acción, susceptible de ser emulada o aprendida y respetada.

Más que el gobierno y las instituciones, es el hogar, el contexto familiar, el que más incide en la formación de la personalidad del individuo, de su estilo de vida, y son los padres los que mayor injerencia tienen en ello, desde su lenguaje verbal y no verbal, por lo tanto es allí en la conciencia de ellos, que se podrá intervenir la situación nutricional de las nuevas generaciones, lo cual implica inversión en educación a padres y a futuros padres –niños, niñas- de lo que representan sus propios hábitos y la lectura que se hace de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cruzat, C., Ramírez, P., Melipillán, R., & Marzolo, P. (2008). Trastornos Alimentarios y Funcionamiento Familiar Percibido en una Muestra de Estudiantes Secundarias de la Comuna de Concepción, Chile. *Psyche*, 17 (1), 81-90.
2. Barquera, S., Hertz, C., Rivera, J., Tolentino, L., & Campos, I. (2006). Food consumption, food expenditure, anthropometric status and nutrition related diseases in México. En FAO, México. *Double Burden of Malnutrition in Developing Countries*. (págs. 161-203). Roma: FAO.
3. WHO. (2003). Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. Report of a Joint FAO/WHO Expert consultation. WHO Technical report series 916. . Geneva: WHO.
4. Williams, D. P., Going, S. B., Lohman, T. G., Harsha, D. W., Srinivasan, S., Webber, L., y otros. (1992). Body fatness and risk for elevated blood pressure, total cholesterol, and serum lipoprotein ratios in children and adolescents. *Am J Public Health*, 82 (3), 358-363.
5. Popkin, B. (1998). The nutrition transition and its health implications in lower income countries. *Public Health Nutr* (1), 5-21.

6. Monteiro CA, M. L. (2005). The nutrition transition in Brazil. *European Journal of Clinical Nutrition*, 49 (2), 105-113.
7. Van Vrancken-Tompkins, C., y Sothorn, M. (2010). Prevención de la obesidad en los niños desde el nacimiento hasta los cinco años. En R. Tremblay, R. Barr, R. Peters, y M. Boivin (Edits.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea]* (Vols. 1-7). Quebec, Montreal, Canada: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
8. Alzate Y, T., y Madrigal, L. (2009). Estilos Educativos Parentales, tipos de familia y estado nutricional infantil. *Apreciación de expertos. 4a Conferencia Latinoamericana Promoción de la Salud y Educación para la Salud* (pág. 3). Medellín: UIPES.
9. Kuri, P., y González, J. (2005). La obesidad. *Vox Médica* (4), 10-13. Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En A. Marchesi, C. Hernández G, & eds, *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles. Lama More, R., Alonso Franch, A., Gil-Campos, M., Leis Trabazo, R., Martínez Suárez, V., Moráis.
10. Reilly, J., Armstrong, J., Dorosty, A., Emmett, P., Nes, A., y Rogers, I. (2005). Early life risk factors for obesity in childhood: cohort study. *BMJ* (330), 1358–1360.
11. Stettler, N., Zemel, B., Kumanyika, S., y Stallings, V. (2002). Infant weight gain and childhood overweight status in a multicenter, cohort study. *Pediatrics* (109), 194–199.
12. Monteiro, P., Victora, C., Barros, F., y Monteiro, L. (2003). Birth size, early childhood growth, and adolescent obesity in a Brazilian birth cohort. *Int J Obes* (27), 1274–1282.
13. Monteiro, P., y Victora, C. (2005). Rapid growth in infancy and childhood and obesity in later life – a systematic review. *Obes rev*, 6 (2), 143–154.
14. Eriksson, J., Forsen, T., Tuomilehto, J., Osmond, C., y Barker, D. (2001). Size at birth, childhood growth and obesity in adult life. *Int J Obes* (25), 735-740.
15. Burrows, R. (2008). Síndrome metabólico en niños y adolescentes. *Arch. Latin. Mefr. Ped.* , 1-11.
16. Hassink, S. (2009). *Obesidad Infantil. Prevención, Intervenciones y Tratamiento en Atención Primaria.* (E. M. Panamericana, Trad.) Madrid: Panamericana.
17. Neel, J V (1962). Diabetes mellitus a “thrifty” genotype rendered detrimental by “progress” *Am J Hum Genet* (14), 353-362.

18. Voight, B., Kudaravalli, S., Wen, X., y Pritchard, J. (2006). A map of recent positive selection in the human genome. *PLoS Biol* (4), e72.
19. Rankinen, T., Zuberi, A., Chagnon, Y., Weisnagel, S., Argyropoulos, G., Walts, B., y otros. (2006). the human obesity gene map the 2005 update. *Obesity* (Silver Spring) (14), 529-644.
20. Hui-Sung, y Green, R. (1990). Efectos de la publicidad en la demanda alimentaria. En J. Briz, *Publicidad en el sistema agroalimentario. Un análisis comparativo internacional*. Madrid: Mundi-Prensa.
21. American Obesity Association (2005). *Childhood Obesity, Prevalence and Identification*. Maryland: American Obesity Association.
22. Dietz, W. (2001). La Epidemia de obesidad en niños. *British Medical Journal*, 313-314.
23. Kovalskys, Irina, Bay, Luisa, Rausch Herscovici, Cecile y Berner, Enrique. (2005). Prevalencia de obesidad en una población de 10 a 19 años en la consulta pediátrica. *Revista chilena de pediatría*, 76(3), 324-325.
24. Wu, Y. (2006). Overweight and obesity in China. *BMJ* (333), 362-363.
25. Luo, J., y Hu, F. (2002). Time trends of obesity in pre-school children in China from 1989 to 1997. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 24 (6), 553-558.
26. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2012). Resultados nacionales. México: INSP. Recuperado el día 20 de octubre de 2014 del Instituto Nacional de Salud Pública: http://ensanut.insp.mx/resultados_principales.php#.Vi93U_nZS7U,
27. Sofía Charvel Orozco, Martín Lajous Loaeza y Mauricio Hernández Ávila, 2013, recuperado el día 09 de abril de 2014 de la página: <http://alianzasalud.org.mx/2013/03/obesidad-la-epidemia/>
28. Organización Mundial de la Salud (Marzo de 2011). Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 12 de enero de 2014, de Organización Mundial de la Salud: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/index.html>
29. Marín, V., Rodríguez, L., Buscaglione, R., Aguirre, M. L., Burrows, R., Hodgson, M. I., y otros. (2011). Programa Minsal-Fonasa para tratamiento de la obesidad infanto-juvenil. *Revista Chilena de Pediatría*, 82 (1), 21-28.
30. McGoldrick, M., y Gerson, R. (1996). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa.
31. McGoldrick, M., y Carter, B. (. (1999). *the Expanded Family Life Cycle: Individual, Family, and Social Perspectives*. Allyn y Bacon.

32. Colom C, A. J. (1993). La familia como agencia educativa. En J. Castillejo, G. Vázquez, A. Colom y J. Sarramona, Teoría de la educación (págs. 227-251). Madrid: Taurus.
33. Alberdi, I. (1999). La nueva familia española. Madrid: Taurus.
34. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. (2000). La familia en el proceso educativo. II Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar (págs. www.campus-oei.org/celep/). La Habana: Organización de Estados Iberoamericanos.
35. Donati, P. (2003). Manual de Sociología de la Familia. Pamplona: Eunsa.
36. Elzo, J., Andrés, F., González-Anleo, J., González Blasco, L., La espada, M. T., y Salazar, L. (2003). Jóvenes españoles 2003. Madrid, Fundación Santa María.
37. González, P. (. (2006). Jóvenes españoles 2005. Madrid: Fundación Santa María.
38. Pérez Alonso-Geta, P. M. (2007). Estudio para determinar los estilos educativos y pautas de interacción en los diferentes tipos de familia (nucleares, monoparentales, reconstruidas, etc.) con hijos/as en el segmento de 6-14 años. Valencia: CICYT. Incie.
39. Torío, S., Peña, V., y Rodríguez, M. d. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria (20), 151-178.
40. Zeledón, M., y Buxarrais, M. (2004). (Coord) (). La familia un valor cultural, tradiciones y educación en valores democráticos. Bilbao: Desclée de Brouwer.
41. Cantera, D. (17 de 8 de 2007). Educación para el consumo. Recuperado el 4 de 9 de 2014, de Educación para el consumo: http://www.ceapa.es_educaciónparaelconsumo.htm
42. Espinal, I. (2003). La Función Educativa de la Familia. En C. C. Poveda, Anuario Pedagógico (págs. 167-198). Centro Cultural Poveda.
43. Maccoby, E., y Martin, J. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent- Child Interactions. En E. M. Hetherington, y Ed, Handbook of Child Psychology IV. Socialization, Personality and Social development (págs. 1-101). New York: Wiley.
44. Kimmel, D., y Weiner, I. (1998). La adolescencia: Una transición del desarrollo. Barcelona: Ariel. King, T., Kavanagh, A. M., Jolley, D., Turrell, G., y Crawford, D. (2006). Weight and place: a multilevel cross-sectional survey of area-level social disadvantage and overweight/obesity in Australia. International Journal of Obesity, 30 (2), 281-287.

45. Bell, R., y Harper, L. (1977). *Child effects on adults*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
46. Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (. (2000). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
47. Glasgow, K. L., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L., y Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68 (3), 507-529.
48. Alonso, J., y Román, J. (2003). *PEF Escalas de Identificación de "Prácticas Educativas Familiares"* Madrid: Tea Ediciones.
49. Rodríguez R, M. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Tesis Doctoral, Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-0518105-142742>.
50. Arnett, J. J. (2008). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist* (54), 317-326.
51. Parra M, J., Gomariz V, M., y Sánchez L, M. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 177- 192.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL SERVIDOR PÚBLICO EN LA ADMINISTRACION PÚBLICA MUNICIPAL

Fernando Oregel Rosales¹

RESUMEN

El propósito del presente documento es coadyuvar en la importancia de la profesionalización del servidor público municipal, mediante un estudio integral que permita tener un panorama amplio de la situación actual de la profesionalización de la administración pública municipal de Tepic, a partir de la concepción teórica de la administración pública, así como de la visión del servicio civil de carrea. Para llevar a cabo esta investigación se utilizó el método exploratorio mismo que se complementa con el método descriptivo, que parte de la utilización de una técnica y de instrumento, se analizan los resultados obtenidos en campo que orientan a definir y considerar el diseño de un programa de profesionalización y acciones que permitan desarrollar habilidades del personal.

PALABRA CLAVE: Profesionalización, capacitación, administración pública, servidor público municipal

KEY WORDS: Professionalization, Qualification, Public administration, Public Servants

¹Profesor de tiempo completo de la unidad académica de economía en la Universidad Autónoma de Nayarit, maestría en administración pública. Candidato a doctor por la Universidad de Baja California, Email for_67@hotmail.com.

ABSTRACT

Profesionalizing Public Servants in the Municipality of Tepic, Nayarit

This document seeks to highlight the relevance of profesionalizing municipal public servants, this is a complete study that allows to snapshot the current situation on the profesionalization of the public administration at the municipality of Tepic, Nayarit. From a municipal theoretical approach as well as the foundations civil public service. An exploratory method is utilised to carry out this research and is complemented with a descriptive method. A technical instrument is at the bottomline of this method to analyze the results derived from a field study as a way of proposing a program of profesionalization to develop personnel's skills.

INTRODUCCIÓN

Para garantizar una mayor calidad en los servicios públicos se hace necesario que el servidor público municipal alcance un nivel de profesionalización que les permita tener conocimientos en su área, y sea más efectivo a los problemas de su práctica burocrática y esto se logra mediante la profesionalización; Esta es una condición necesaria y previa para que el gobierno municipal cuente con el personal directivo calificado, con la actitud y capacidad para determinar la naturaleza y el tipo de responsabilidad para atender a la comunidad.

La profesionalización, por su relevancia y logros estructurales y administrativos que alcanzan los gobiernos municipales, no ha sido considerado como estrategia a seguir, inclusive se limitan a crear órganos o unidades que capacitan, sin ningún plan que vincule proyectos de carrera profesional y de servicio público; por este motivo, el problema que aborda la investigación se orienta hacia esta función prioritaria.

Los avances en materia de profesionalización, han sido significativos en las instituciones gubernamentales. La publicación de la Ley del Servicio Profesional de Carrera para empleados federales, en abril de 2003, genero mayor interés en los gobiernos estatales. Sin embargo, en los municipales, el tema no ha sido considerado dentro de las prioridades estratégicas de la función pública. La exigencia de la ciudadanía de contar con mejores acciones de servidores públicos, se intensifica, por lo que la función pública municipal deberá profesionalizarse con conocimientos y habilidades que mejoren sus actividades laborales, y les permitan un desarrollo profesional, así como incrementar la capacidad de respuesta de forma eficaz, eficiente, oportuna y pertinente a las demandas de la sociedad.

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO PROFESIONALIZACIÓN

Antes de ingresar de lleno se hace necesario efectuar algunas precisiones de orden conceptual en torno a las expresiones "profesionalización" del servidor público utilizadas en esta investigación para lo cual debe formularse una asignación de sentido a los términos que la integran. Según el diccionario de la real academia española, profesar tiene,

entre otras, dos concepciones: ejercer una ciencia, arte, oficio; mientras que profesional, en uno de sus sentidos, se define como la persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación.

Por ende, profesionalizar significa dar carácter de profesión (acción y efecto de profesar) a una actividad; o convertir a un aficionado en profesional, vale decir, en una persona que ejerce una actividad como profesión. En este sentido, Haro (2000) afirma que:

“La capacitación-profesionalización son sinónimos de especialización de funciones, así como de la alternativa que debe proporcionársele al servidor público para que alcance mejores niveles profesionales, y por ende, mejores estados de vida, a través de su desarrollo. La capacitación es un proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado para cada puesto, con objeto de garantizar la profesionalización de las actividades a desarrollar por los servidores públicos”

Desde este punto de vista se puede decir que la profesionalización es formativa porque alude a cómo aprender y desarrollar las aptitudes que demanda el servicio público. Por su parte, Uvalle (2000) establece:

“como proceso formativo, que la profesionalización se manifiesta mediante conductas calificadas, ya sean habilidades o destrezas, siendo a la vez, otra fase en la vida del gobierno y la administración pública que destaca, de modo progresivo, lo relacionado con el mejoramiento significativo de las capacidades de respuesta”

En tanto, Pardo (1999) señala que la profesionalización:

“es un conjunto de procesos que tiene por objeto que el ingreso, la permanencia y el desarrollo en el ejercicio de la función pública, se efectúe con base en la imparcialidad, la continuidad y la certidumbre”.

De las definiciones antes mencionadas y Bajo ese contexto, la profesionalización es un proceso mediante el cual los servidores públicos obtienen conocimientos, se detectan sus habilidades y actitudes así como la forma de desarrollarlas, con el propósito de mejorar la productividad laboral bajo estándares de eficiencia y eficacia, requeridos para las funciones desempeñadas de un puesto.

QUÉ ES LA CAPACITACIÓN

La capacitación como todo proceso cumple una función eminente en la formación y actualización de los recursos humanos, reditúa en el individuo como progreso personal y en beneficio de sus relaciones con el medio social. En la sociedad actual, la capacitación es considerada como una forma extraescolar de aprendizaje, necesaria para el desarrollo de cuadros de personal calificado e indispensable para responder a los requerimientos del avance tecnológico y elevar la productividad en cualquier organización. La secretaria del trabajo y previsión social en la implementación del proceso capacitador indica que:

“La capacitación es un proceso a través del cual se adquieren, actualizan y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para el mejor desempeño de una función laboral o conjunto de ellas.”

La capacitación de personal se puede definir como toda clase de enseñanza que se da con fines de preparar a trabajadores y empleados convirtiendo sus aptitudes innatas en capacidades para el puesto u oficio.

DEFINICIÓN DE SERVIDOR PÚBLICO

Para que funcionen las instituciones públicas son necesarias las personas que formen y obedezcan las políticas de estado y que lleven una responsabilidad concreta por el manejo de los quehaceres administrativos-públicos. En ese sentido la ley de trabajadores al servicio del estado, en su artículo tercero conceptualiza:

“como trabajador a toda persona que preste un servicio físico, intelectual o de ambos géneros, en virtud de nombramiento expedido o por figurar en la lista de raya de los trabajadores temporales estado”.

El servidor público por su naturaleza inicial mantiene relación con el Estado. En tanto, Monserrit (1999) señala que:

“se debe considerar como un servidor público a aquella persona física que ha formalizado su relación jurídico laboral con el estado mediante un nombramiento previamente expedido por el órgano administrativo competente, o en su defecto que figure en la lista de raya de los trabajadores temporales y que legalmente lo posibilita para desempeñar un empleo cargo o comisión en el gobierno federal, estatal o municipal.”

Se considera que esta última definición está completa y clara pues engloba en su contexto a la constitución política de los estados unidos mexicanos como a la ley federal de responsabilidades administrativas de los servidores públicos y otras disposiciones legales que lo relacionan. Una vez analizado lo anterior se pudo llegar a la conclusión que el servidor público es aquella persona que desempeña un empleo, cargo o comisión subordinado al estado, en cualquiera de sus tres poderes, independientemente de la naturaleza de la relación laboral que lo ligue con el área.

ANTECEDENTE DE LA PROFESIONALIZACIÓN

La profesionalización del servidor público es una de las tareas más importantes a las que se enfrenta el Estado Mexicano en la actualidad. Factores como la corrupción política y corrupción en el sector público, han sido parte del triste contexto que envuelve la realidad de la administración pública municipal, sin embargo, la única respuesta para tan tremendo y siniestro problema, la encontramos, en gran medida, con la profesionalización de los empleados públicos.

En México, hasta antes del 2003 era el único país que no disponía de un servicio civil de carrera altamente profesionalizado por lo menos en algunas instituciones federales. Como es sabido, el servicio público en México se ha desarrollado en el ambiente del referido modelo de patronazgo o sistema de botín, el cual ha sido favorecido en oposición al sistema de mérito. La simulación y a la ineficiencia, lo que se ha traducido en una desconfianza creciente por parte de la sociedad hacia el servidor público municipal.

Fue después del proceso de transición a la democracia cuando se inició a ver la implementación de los primeros procesos diseñados con el propósito de garantizar y afirmar la calidad profesional de la burocracia. Sin embargo, si en el ámbito nacional ese proceso se encuentra en una fase inicial, en el nivel de los gobiernos municipales la profesionalización está todavía lejos de adoptarse como una política deliberada y estable. Si bien en algunas entidades se han promulgado leyes para establecer la profesionalización del servidor público, en los hechos, la mayor parte de las administraciones públicas de esos niveles siguen funcionando sobre la base de la lealtad política personal.

IMPORTANCIA DE LA PROFESIONALIZACIÓN

En la investigación se observó que los programas de capacitación dirigidos al personal directivo del municipio investigado son elaborados con base en diagnósticos para identificar necesidades a corto plazo, además de encontrarse estos programas desvinculados significativamente de la función pública y del servicio a la ciudadanía. La ausencia de un programa de profesionalización municipal, trae como consecuencia, desconocimiento de objetivos y metas, incumplimiento de metas, duplicación de funciones, desconocimiento de responsabilidades de los métodos y procedimientos para el desempeño de las funciones del puesto, así como la falta de capacidad de respuesta.

La eficiencia, eficacia y congruencia del desempeño de los servidores públicos, se ve afectado en forma importante por problemas derivados de conocimientos anacrónicos sin experiencia en el quehacer público, y habilidades y competencias para la operación de procedimientos ajenos al desarrollo de funciones y actividades de carácter evidentemente social, lo que también genera diferencias entre el personal directivo en cuanto a decisiones estratégicas. Con fundamento en lo anterior, la profesionalización es un medio para contribuir en el mejoramiento de la gestión gubernamental, y orientar la formación de naturaleza expresada en conocimientos y en competencias personales y profesionales, especializados de acuerdo con los niveles y grados de responsabilidad social que asume el funcionario municipal.

En esta perspectiva de justificación teórica, la explicación de la funcionalidad de las áreas especializadas exigen estructuras ocupacionales con trayectoria profesionalizada; además de poseer formación social, independientemente de conocimientos científicos, tecnológicos o técnicos, garantizando con ello, la contribución para facilitar el cumplimiento de la relación con la sociedad. El dominio de las áreas especializadas, exigen personal competente y calificado para su mejor funcionamiento. Por ello, la necesidad de contar con planes y programas de profesionalización, que contribuyan en la formación y desarrollo de los servidores públicos municipales.

Estudios de diagnóstico han evidenciado sus beneficios para identificar necesidades y prioridades de profesionalización, generando juicios y valores para diseñar y elaborar planes y programas congruentes al respecto. Existe disponibilidad y decisión política del gobierno estatal (sindicato) y del municipio, quienes se han manifestado a favor de esta investigación y de sus aportaciones, además está la factibilidad, por la infraestructura con que cuenta el estado de Nayarit, de instituciones gubernamentales, de organismos especializados para la formación y desarrollo de cuadros directivos, y del propio municipio, que tiene recursos para ofrecer programas educativos y académicos de profesionalización.

Entre otros factores, que son determinantes para impulsar programas de profesionalización de servidores públicos, destaca el reclamo de la ciudadanía para desarrollar, acciones de profesionalización, que satisfagan las necesidades de la población. La experiencia en otras entidades donde se ha implantado un sistema de profesionalización en la administración municipal con personal directivo formalmente preparado para ocupar puestos de alta responsabilidad social, generan acciones y actos de gobierno que responden, con oportunidad, justicia, igualdad, valores y pertinencia, proyectos de interés general, y cumplen con expectativas que la población demanda en lo que a servicios públicos se refiere, educación y cultura, seguridad social, y sobre todo en la aplicación de

principios democráticos, entre los que destacan: transparencia, rendición de cuentas, participación e integración social.

APORTACIONES DE LA PROFESIONALIZACIÓN

Algunas de las aportaciones de la profesionalización son asegurar la permanencia y el progreso a quienes se lo merezcan, es decir la inamovilidad probada en el puesto, es la base sobre la que se fundamenta la capacidad la moralidad, la eficiencia y el progreso administrativo y requeriría ser sustentado por evaluaciones realizadas en capacitaciones de profesionalización y desempeño en el puesto a fin de evitar una burocracia de privilegios.

Algunas aportaciones que ofrece la profesionalización que establece Haro, (2000) son:

“Desarrollar, complementar, perfeccionar o actualizar los conocimientos y habilidades necesarios para el eficiente desempeño de los servidores públicos en sus puestos, proporcionando la especialización en las tareas encomendadas, y Preparar a los servidores públicos para desempeñar funciones de mayor responsabilidad”.

La profesionalización, debe ser canalizada a través de instituciones de investigación y enseñanza superior, que desarrollen diversos estudios sobre los procesos de actualización de la administración pública a fin de consolidarlos en las instituciones municipales.

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se contemplaron aspectos generales en relación al estudio y análisis de la profesionalización, como son: el ámbito de aplicación; para este caso son los mandos medios; el método a utilizar fue el instrumento para la detección de necesidades, y el diagnóstico con base en la matriz FODA.

ÁMBITO DE APLICACIÓN.

En las instituciones públicas, los mandos medios generalmente operan las acciones para dar cumplimiento a las políticas públicas y a las decisiones que determinan los directivos superiores. Para este caso, los mandos medios municipales deberán contar con conocimientos, habilidades y actitudes acordes a los requerimientos que exija cada uno de los puestos, y que permitan ejecutar con eficiencia y eficacia, las acciones necesarias para dar cumplimiento a las metas y objetivos que se establezcan. La investigación tiene, como ámbito de aplicación, el municipio de Tepic Nayarit, en la estructura orgánica de mandos medios, congruente con la visión amplia y detallada de los requerimientos reales de los servidores públicos municipales para mejorar la capacidad de respuesta a los reclamos de la ciudadanía.

POBLACIÓN DE ESTUDIO DEL MUNICIPIO DE TEPIC

La población de empleados de confianza del Municipio de Tepic es de 1228 servidores públicos y de 1426 empleados sindicalizados de diferentes niveles: mandos superiores, mandos medios y operativos. El nivel de mandos medios comprende: directores, haciendo un total de 27 empleados en este nivel según el organigrama del gobierno municipal. Representando para este estudio el cien por ciento de todo el universo.

Se tienen dos variables, una corresponde a las Direcciones Generales y la otra la integran las Direcciones de Área. Se observó que la Dirección General de Obras públicas presenta mayor participación en la aplicación de cuestionarios, y las que tuvieron menos intervención son: secretaria del ayuntamiento, Seguridad pública, y Tesorería Municipal

MÉTODO UTILIZADO

En relación a las necesidades de profesionalización de servidores públicos municipales, se encamino a utilizar el método exploratorio. Para ello, se complementó con el método descriptivo, que parte de la utilización de una técnica o de un instrumento. En este caso, se utiliza la aplicación de la Cédula de Detección de Necesidades de Profesionalización (CDNP), con el propósito de conocer los requerimientos en materia de profesionalización.

TÉCNICA

Con la finalidad de contar con elementos que permitan identificar las necesidades de los servidores públicos en materia de profesionalización, se llevó a cabo el diseño de un cuestionario, el cual consiste en preguntas abiertas y cerradas, en referencia a los objetivos, funciones, métodos y procedimientos de los puestos municipales, así como las limitaciones existentes para participar en las acciones de capacitación, entre otros aspectos. En este trabajo de investigación, se tomó como base la técnica del cuestionario, cuya aplicación se llevó a cabo de manera individual, con el propósito de contar con datos directamente del personal.

INSTRUMENTO

En relación a la detección de necesidades, se realizó utilizando el cuestionario mencionado, el cual contempla en su estructura tres directrices: un bosquejo en forma general, a fin de conocer el estado que guarda la capacitación en la percepción del personal, para ello se utilizaron preguntas abiertas. Asimismo, se consideraron 26 habilidades con base en un programa de pruebas psicométricas, para identificar las destrezas y actitudes requeridas, y por último, se estructura la propuesta de acciones de profesionalización enfocada a la obtención de conocimientos en el contexto de la administración municipal.

PROCEDIMIENTO

Se realizó un análisis del proceso de capacitación municipal para identificar los elementos considerados para la elaboración de planes y programas en la materia, y estar en posibilidad de determinar las acciones a seguir en el diseño de un programa de profesionalización. Se revisaron planes y programas de capacitación, los manuales administrativos de organización, controles de participación, y acreditación de los cursos y documentos oficiales, que formalizan acciones de esta naturaleza.

Con los datos obtenidos en base a información dada por la secretaria de capacitación y adiestramiento del sindicato del municipio, se identificaron las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (matriz FODA) enfocadas a la capacitación, lo que permitió identificar los factores internos y externos que favorecen, o propician riesgo, en el cumplimiento de los objetivos en cada puesto estudiado.

Como fortalezas para la instrumentación de esta investigación, fundamentalmente se tiene: La propuesta de Ley Estatal del Servicio Público de Carrera; la apertura de las autoridades para implantar nuevas estrategias y líneas de acción al respecto. Sin embargo, la falta de una ley municipal del servicio público de carrera que conduzca a la profesionalización, genera incertidumbre y rotación del personal, y la desactualización de un programa de capacitación. Asimismo, la reducción del presupuesto en el rubro de capacitación, es un aspecto que afecta la operación de planes y programas. Para ello, el apoyo de facilitadores internos para impartir acciones de profesionalización, permite optimizar los recursos asignados para este concepto.

Se aplicó la Cédula de Detección de Necesidades de Profesionalización (CDNP), la cual se dividió en tres partes:

La primera, integrada por seis preguntas abiertas relacionadas con factores que facilitan o limitan asistir a los cursos de capacitación; La segunda, contemplo cinco preguntas cerradas que se refirieron al puesto, y por último, La tercera parte que consideró una relación de habilidades y eventos de profesionalización, con el propósito de seleccionar las opciones procedentes a las funciones de los puestos, la cual consiste en habilidades de tres tipos:

- A) orientadas a operaciones administrativas e intelectuales,
- B) orientadas a relaciones interpersonales, y
- C) a la propia persona, así como cursos y diplomados y congresos

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el desarrollo de las primeras seis preguntas abiertas relacionadas con factores que facilitan o limitan asistir a cursos de capacitación, tenemos que en la pregunta uno habla de que conocimientos y habilidades considera reforzar para mejores resultados en el trabajo, el 33.33% de los encuestados considera que la profesionalización en el área de cómputo y paquetería especializada es prioridad.

En la pregunta dos, se les pregunta de las limitaciones que tienen cuando se relacionan con otros puestos un 44.4% afirma no tener limitaciones para relacionarse con otros puestos; sin embargo, el 55.6% contesta tener diferencias con sus compañeros de áreas diferentes, principalmente por falta de técnicas de comunicación y trabajo de equipo.

En la pregunta tres el personal afirma que 40.7% no tiene limitaciones con otras Direcciones Generales para desarrollar su trabajo, sin embargo el 59.3% si tiene limitaciones con otras áreas, por ejemplo el 14.8% es por falta de confianza; también se observa que la comunicación y las relaciones humanas son causas de estas limitaciones.

En la pregunta cuatro que se refiere a que cursos de profesionalización impartidos por el ayuntamiento ha participado el personal, es relevante decir que la cuarta parte de los encuestados, aproximadamente no ha participado en los cursos de profesionalización impartidos por el H. Ayuntamiento, lo cual representa un 24%. Es relevante que un 22.2% no generaron ninguna respuesta, y siete personas contestaron que participaron en cursos de liderazgo; siete más, en cursos relacionados con la calidad.

En la pregunta cinco un 48.1% del personal que lleno la CDNP afirma que no tiene limitaciones para participar en los cursos de capacitación, así mismo existe una gran interés en la profesionalización en el área de computo, motivación, trabajo en equipo y más conocimientos sobre su área de trabajo.

En lo que se refiere al desarrollo de la segunda parte del cuestionario, las siguientes cinco preguntas cerradas y que se refieren al puesto de trabajo, en la pregunta siete el 92% del personal afirma conocer las funciones del puesto. De la pregunta ocho el 89% del personal que lleno la CDNP afirman que están relacionadas las funciones de su puesto, con la misión, visión y objetivos del H. Ayuntamiento y 24 personas señalan conocer los métodos

y procedimientos para llevar a cabo las funciones de su puesto afirmándolo en la pregunta nueve.

En la pregunta diez se refiere si el personal conoce los objetivos de su puesto, solo el 8% de las personas afirman no conocerlos, el 92% dice si conocer los objetivos.

De la pregunta once 15 personas que representa el 56% respondieron que la profesionalización impartida, no tiene relación con el puesto que ocupan; no obstante, el 44% restantes manifiestan que si tiene relación con su puesto. Y por ultimo la tercera parte del cuestionario la cual consiste en habilidades orientadas a operaciones administrativas e intelectuales, a relaciones interpersonales, y a la propia persona, así como cursos y diplomados. En la pregunta doce donde se requiere saber los temas que considera necesarios para mejorar el desempeño de su puesto en lo que se refiere a habilidades orientadas a operaciones administrativas e intelectuales se afirma una gran necesidad en los temas de organización, enfoque a la calidad, pensamiento estratégico, y control administrativo, prioritariamente. Y en los temas para la profesionalización respecto habilidades orientadas a relaciones interpersonales existe preferencia en los temas de delegación de autoridad, desarrollo de talento, comunicación negociadora, y trabajo en equipo.

En los temas para la profesionalización respecto a habilidades orientadas a la propia persona se observa mayor interés en los temas de dominio de estrés, nivel de dinamismo y autodesarrollo.

Por último en el concentrado de habilidades se ve interés de los servidores públicos por los temas de: organización, delegación de autoridad y enfoque a la calidad, pensamiento innovador, trabajo en equipo y control administrativo, desarrollo de talento, comunicación efectiva, capacidad negociadora y toma de decisiones, dominio de estrés, estilo persuasivo, liderazgo y por último análisis de problemas.

En lo que se refiere a conocimientos de cursos para mejorar su desempeño en su puesto se observó que los temas de mayor interés de los servidores públicos de nivel mando medio son: administración pública con el 85%; bases para la elaboración de manuales de organización 56%, e instrumentación del procedimiento entrega recepción con el 48%.

Y en el área de diplomados el personal afirma que los temas de liderazgo para la innovación gubernamental, desarrollo humano, administración de la calidad de los servicios públicos municipales y gobierno municipal, así como participación social, principalmente, son temas que contribuyen en el mejoramiento de las funciones de su puesto.

Se realizan tres preguntas (15 a la 17) en relación al apoyo que han obtenido en cuestión de capacitación por parte del sindicato; en la pregunta quince el 88% indica que si reciben apoyo de alguna manera por parte del sindicato. En la pregunta diez y seis el 74% si ha asistido a todos los cursos y lo contrario al 7% que solo ha asistido algunos y 5 empleados no ha asistido a ninguno. En la última pregunta el 72% sugieren que debería de programar capacitación relacionado con su puesto de trabajo.

PROGRAMAS DE PROFESIONALIZACIÓN DE ACUERDO A RESULTADOS OBTENIDOS.

Una vez que se analizaron los resultados generados con la aplicación del instrumento, se diseñó un programa de acciones de profesionalización, que permite a los servidores públicos de mandos medios contar con conocimientos, habilidades, y cambio de actitudes, con el propósito de fortalecer y mejorar sus actividades laborales y sus relaciones interpersonales con sus compañeros de trabajo y con la ciudadanía en general.

CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación, se fortaleció la idea de aplicar un programa de profesionalización de los servidores públicos considerados en el nivel de mandos medios.

La profesionalización del personal directivo, en consecuencia, requiere de propuestas académicas de carácter integral.

Con la detección de necesidades de capacitación se percibieron prioridades de atención de conocimientos generales y específicos, así como de habilidades de dirección y liderazgo en la estructura ocupacional, objeto de este estudio.

De acuerdo con el propósito de la investigación, se presenta la necesidad de incluir un programa de profesionalización para el personal directivo municipal.

Establecer un programa integral de profesionalización de los servidores públicos, de acuerdo a su responsabilidad, como mediadores de la administración y ciudadanía.

De acuerdo con el propósito de la investigación, se recomienda la necesidad de iniciar con una propuesta de ley de profesionalización encaminada al servicio profesional de carrera dirigido al personal directivo municipal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2000). Problemas Públicos y Agenda de Gobierno. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. (2007). El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Sto. Domingo, Rep.
- Aguilar, L. (2003). Profesionalización del Servicio Público en México. México: Gárgola.
- Arellano, D. y otros (2003). Retos de la Profesionalización de la Función Pública. México: Editorial Texto C. A.
- Barzelay, Mi. (1998). Atravesando la Burocracia. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Barron, J. (2003). La política del Reino Unido sobre reglamentación independiente y verificación de la contratación para el servicio civil: una introducción del trabajo de la Oficina de los Comisionados del Servicio Civil, Ponencia presentada en el foro Profesionalización del Servicio Público en México, celebrado en la Universidad Iberoamericana, México. Instituto de profesionalización

- Crozier, M. (1992). El Cambio en las Organizaciones Públicas, Gestión y Política Pública, Volumen I, No. 1, julio-diciembre. México Editorial CIDE.
- Cruz, V. (2009). El Servicio Profesional de Carrera y los cambios en la Gestión Pública de México, Instituto de Administración Pública del Estado de México, Toluca, México.
- Grynspan, R. (2005). La desigualdad de oportunidades en América Latina: Una revisión crítica de los resultados de las últimas dos décadas. La agenda ética pendiente de América Latina. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero, O (2003). Ley del Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública Federal una Apreciación Administrativa. México: UNAM
- Guerrero, A. (1998) Un estudio de caso de reforma administrativa en México: los dilemas de la instauración de un servicio civil a nivel federal. México. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas. División de Administración Pública.
- Guerrero, J. (1998). Consideraciones sobre la instauración del Servicio Civil en México (1ra Edición).México: División de Administración Pública Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Haro, B. (2000). Servicio Público de Carrera; Tradición y perspectivas. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Haro, B. y otros (1999). Como servir mejor a los ciudadanos, México: INAP
- Haro, B. (2000). La función pública en el proceso de modernización nacional. México: IAPEM.
- Chávez, M. (1985) El servicio civil de carrera en la administración pública mexicana. México. Trillas.
- Instituto Nacional de Administración Pública (2002). La Profesionalización de la Función Pública de Iberoamericana. México: Editorial Lerko Print S. A.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2006) La Gestión de Recursos Humanos en las Administraciones Públicas Estatales: Aprendizajes y retos. México.
- Instituto Nacional para el Aprendizaje y El Desarrollo Municipal (2006) La Gestión de Recursos Humanos en las Administraciones Públicas Estatales. México: Editorial Reproscan, S. A. de C. V.
- Longo, F. y Ramió, C. (2008). La profesionalización del empleo público en América Latina. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Méndez, J. (2003). La Profesionalización del Estado Mexicano: "Esperando de nuevo a Godot". México: Universidad Iberoamericana.
- Martínez, Rafael. (2003) La Profesionalización de la Administración Pública en México. México: Editorial Ministerio de Administración Pública.
- Martínez, Rafael. (2005). Servicio profesional de carrera ¿para qué?, México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Martínez, Rafael. (2006). El servicio profesional de carrera a la luz del cambio de gobierno en México. En Buen Gobierno, N° 1, México, enero-junio.
- Martínez, Rafael. (2006). "Los desafíos de la comparación internacional", en Los desafíos del servicio profesional de carrera, México. México: CIDE-Secretaría de la Función Pública.
- Merino, M. (2006). Los Desafíos del Servicio Profesional de Carrera en México, México: Editorial Impresora y Encuadernadora Progreso.

- Merino, M. (2006). La Gestión Profesional de los municipios en México: Diagnóstico, oportunidades y desafíos: México Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ortiz, M. (1999) Responsabilidades legales de los servidores públicos. México editorial Porrúa.
- Moreno L. (2004). El servicio público de carrera en las entidades federativas de México, La experiencia franco-mexicana, 1999 – 2003. México: Talleres Gráficos Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Guerrero, O. (1998) El funcionario, diplomático y el juez. México: Plaza y Valdés.
- Osborne, D. (2003). Un Servicio Civil Dinámico a lo largo del tiempo: la tendencia global a la transformación de las instituciones. México: Universidad Iberoamericana.
- Pardo. M. (1995). El Servicio civil de carrera en México: un imperativo de la modernización. Revista Gestión y Política Pública. Vol. IV, núm. 2. Segundo semestre. México: CIDE.
- Pardo, C. (1999), Un testimonio de modernización en la administración pública: la profesionalización de la función pública, en Visión multidimensional del servicio público profesionalizado. México: Plaza y Valdés Editores.
- Pardo. M. (1999). Federalización e innovación educativa en México. México: Colegio de México
- Pardo, M. (2004). De la administración pública a la gobernanza. México: Colegio de México
- Pino, G (1997) Otras opciones para evaluar el desempeño en el Gobierno Federal. México: ITAM
- Núñez, M. (2004). Servicio Profesional de Carrera. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Sánchez, J. (1999). Profesionalización del servicio público: antecedentes y perspectivas en México: en Enfoques de Políticas Públicas i/o Gobernabilidad. México: Ed. CNCP y S, ITAM y Universidad Anáhuac.
- Salinas, J. y Rosales, E. (2004) Servicio Civil de Carrera en México. México: centro de producción editorial.
- Uvalle, R. (1999). Visión multidimensional del servicio público profesionalizado. México: Editorial Plaza y Valdés,
- Uvalle, R. (2002). Institucionalidad y Profesionalización del Servicio Publico en México. México: Editorial Plaza y Valdez Editores.
- Villoría, M. (1997). Modernización Administrativa y Gobierno Potsburocrático en La Nueva Administración Pública. Madrid: Ed. Alianza Universidad Textos.

EQUIPO DE BALONCESTO FEMENIL DE LA ESCUELA JOSÉ REVUELTAS. UNA EXPERIENCIA PARA REFLEXIONAR.

Albina Cerrillo Mancinas

RESUMEN

Con el presente artículo se da a conocer la metodología y herramientas utilizadas durante la preparación y entrenamiento del equipo Selectivo de Baloncesto Femenil de primaria con vista a su participación en los Juegos Nacionales de Nivel Básico. Las alumnas representaron a la escuela Primaria José Revueltas de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas. El objetivo fundamental fue participar tratando de que el equipo diera lo mejor que podía desde lo físico, técnico, táctico y socio volitivo, a pesar de todas las dificultades y carencias con que se inició el Plan de Preparación para la OLIMPIADA NACIONAL ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. Jalisco 2014-2015.

En este artículo se presentan los tres valores más importantes para lograr los resultados deseados en la planeación del equipo: disciplina, respeto y tolerancia, ya que al trabajar con ellos durante la preparación en sus diferentes etapas fueron básicos ya que el entorno social en el que se relacionan los padres de familia y jugadores es una zona conflictiva y sin cultura deportiva, el valor de mayor peso fue la DISCIPLINA ya que se disciplinaron jugadoras y padres de familia desde los hábitos, alimentación, descanso, salud, higiene y académicos de las jugadoras y así se evitaron conflictos con las autoridades educativas, no dejándose atrás los valores del amor, amistad, compañerismo, honestidad, deportividad y cohesión.

PALABRAS CLAVES: Olimpiada Nacional, Deporte escolar, Disciplina, Tolerancia y Responsabilidad.

ABSTRACT

With the current article we give the methodology and used tools during the preparation and training of the selective elementary basketball female team with sight view to its participation in the national basic team level. the students represented the elementary school “Jose Rivulets” in the city of fresnillo, Zacatecas. The primary objective was to participate trying that the team give the best that they could in the physical, technical and social volatile way, even all the difficulties and currencies that we’ve started the preparation plan for the “Olympiad national escolar de la educing basic. Jalisco 2014-2015.” national elementariness Olympics.

In this article is presented the three most important values to achieve the desired results in the team planning: discipline, respect and tolerance, so, when we work with them during the preparation in the different stages were basic, the social environment in which we relate the parents and team members is a conflictive and with no sports culture. The heaviest value was the discipline cause the female team members and parents were disciplined like habits, feeding, resting, health, hygiene and academics of the female members and so were conflicts were avoided with the educational authorities not leaving behind the values like love, friendship, fellowship, honesty, sportsmanship and cohesion.

KEYWORDS: NATIONAL OLYMPICS, SCHOOL SPORTS, DISCIPLINE, TOLERANCE, RESPONSIBILITY.

INTRODUCCIÓN

La actividad física y el deporte tienen un papel decisivo en la vida de los niños y jóvenes de todo el mundo y considerando que trabajando por su desarrollo físico, intelectual, emocional y social, estamos contribuyendo también en la construcción de un mundo mejor. De ahí la enorme importancia que se concede a los mediadores deportivos, preparadores, entrenadores, profesores, monitores, en su accionar diario con lo más importante que tiene un país, sus niños y sus jóvenes.

Es por eso que la influencia no se limita solo al terreno de juego. Está en las manos de profesores, entrenadores y demás personal técnico, con la posibilidad de enseñar a los jóvenes jugadores las técnicas, las tácticas y reglas del juego limpio. Durante las sesiones de Educación Física, de Entrenamiento y de Competición se fomentan el respeto, el espíritu de equipo y la tolerancia. Mediante los propios actos y palabras se puede combatir los prejuicios y los comportamientos negativos que generan actos de intolerancia, discriminación, malos tratos y violencia, e inducir hábitos saludables y de respeto al medio ambiente. En definitiva, es promover día a día valores necesarios para toda la sociedad.

La escuela y la familia, entre otros agentes sociales, ocupan un lugar privilegiado en la transmisión de estos y otros valores, en el fomento de un proyecto de sociedad más justo e inclusivo, que contemple variables como la diversidad cultural, la equidad de género, la cohesión social o la sostenibilidad medioambiental.

La educación en valores se fundamenta en el respeto mutuo del rol del otro, profesorado, alumnado y de la familia. Requiere la revalorización de la figura del profesor y el desarrollo de un código de actuaciones - normas, propuestas de acción y estrategias previamente consensuadas.

Es utilizar el dialogo interactivo - con implicación de todos - entre profesorado, alumnos, familias y dirigentes escolares.

Es promover el desarrollo e interiorizar los valores a través de técnicas y actividades diversas, en ambientes de trabajo colaborativo, creatividad y alegría.

La actividad físico deportiva conduce a mejorar el rendimiento escolar, disminuye la conflictividad, socializar al individuo, asimilando e integrando valores, actitudes y normas.

El deporte planteado desde un diseño didáctico pedagógico y social adecuado, resulta generador de valores sociales y personales muy positivos. Su práctica grupal e individual, contribuye a la formación integral de la persona.

La sociedad en la que vivimos reclama una atención pedagógica y social en cuestiones que trascienden los objetivos clásicamente instructivos de la sociedad industrial, por lo que estos deben apuntar hacia una formación procedimental, actitudinal y de ética de la persona a lo largo de la vida y de las comunidades en la sociedad civil actual.

¿Qué se entiende por valor?

Valor: este término viene del latín tardito *valoris*. “Es un grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o dar bienestar”. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contra valor lo despoja de esa cualidad.

Es pues que el primer ambiente natural y necesario de la educación es la familia, ahora bien, los hijos deben enriquecerse no solo con el sentido de la verdadera justicia, sino también y más aún del sentido del verdadero amor.

La familia ha sido instituida para educar a los hijos, es la primera sociedad natural con derecho a la educación, ella tiene la prioridad por naturaleza y por consiguiente, respecto a la sociedad civil materna educativa. A los padres corresponde en primer lugar el derecho de mantener y educar a sus propios hijos en valores.

La familia es un agente básico y necesario en cuanto a la formación de individuos, su construcción racional y la relación que establece con la sociedad.

En primer lugar, la familia tiene que ser del todo consciente de su papel indispensable en la educación integral de los niños y las niñas y de los valores que puede aportar la práctica deportiva, más allá del éxito y de su fuerza mediática.

Igualmente, es deseable que la familia tenga un papel activo en la práctica deportiva, colaborando desde el apoyo a las instrucciones del entrenador o entrenadora, hasta la ayuda en las tareas de soporte y la organización del equipo.

La familia tiene que asumir su papel fundamental en la formación de la autonomía y la responsabilidad del individuo, de modo que en cuanto a deporte se refiere debería adquirir y tratar de transmitir un modelo crítico y de análisis del mismo.

MARCO TEÓRICO

El deporte es una manifestación del derecho al juego reconocido en la convención sobre los derechos del niño. El artículo 3º reconoce el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades apropiadas, creativas propias de su edad.

El mismo artículo establece que los niños y niñas no solo tienen derecho al juego, sino que también tienen derecho a que les proporcionen oportunidades de juego, y exige a los Estados que propicien “oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Este marco legal permite que el deporte se convierta en un derecho, e impone a los gobiernos la responsabilidad de asegurar que este derecho sea respetado.

En un mundo como el actual cada vez más globalizado, las leyes de mercado y los diferentes agentes del sistema que la refuerzan, como los medios de comunicación o las empresas transnacionales, marcan una tendencia dominante al individualismo, a la competitividad, a ideas cerradas sobre el éxito y el progreso.

Es en este contexto cuando urgen prácticas y voluntades dirigidas al fomento de valores más humanizadores, cooperativos y adaptados a las nuevas realidades emergentes. La escuela y la familia entre otros agentes sociales ocupan un lugar privilegiado en la transmisión de todos los valores que fomentan un proyecto de sociedad más justa e inclusiva, que contemple variables como la diversidad cultural, la equidad de género, la cohesión social o la sostenibilidad medioambiental.

En este sentido, el deporte y la actividad física poseen una enorme incidencia social y global que los convierte en un excelente canal de transmisión y de cambio. El deporte es un universal cultural, de cuya práctica se derivan actitudes y valores como la cooperación, la autonomía, el diálogo, el respeto, la responsabilidad o la creatividad. Al mismo tiempo, permite abordar temas como la salud, la equidad de género, la no discriminación o el respeto al medio ambiente, colaborando en la construcción de un mundo mejor.

El deporte planteado desde un diseño pedagógico adecuado resulta generador de valores sociales y personales positivos. Su práctica grupal e individual, contribuye a la formación integral de la persona, a través de la promoción de valores sólidos se refuerzan el aprender a ser, el aprender a convivir, el aprender a conocer y el aprender a hacer.

Las experiencias deportivas posibilitan la creación de ambientes de aprendizaje y expresión, de adquisición de conocimientos útiles desde lo espontáneo a lo educativo, de participación desde lo democrático. De las situaciones vivas y directas de la práctica deportiva se desprende el enfrentamiento reflexivo con las propias capacidades, posibilidades, limitaciones e intereses, en tanto que el alumnado se sitúa ante conflictos, elecciones, logros, fracasos, dilemas, rechazos, etc., y ello contribuye al desarrollo de valores fortaleciendo la personalidad ya que la experiencia transporta estas situaciones que alternan la acción con la reflexión al centro mismo de sus emociones y voluntad, cosa que facilita el aprendizaje y asimilación.

En este sentido la **educación en valores** ha podido ser percibida por el profesorado como una de las tantas olas que pasan, con el grave peligro de dejar la tierra quemada, en lugar de barbecho presto a sembrar (Bolívar,2002). Nos encontramos pues, ante una necesidad relevante y tan necesaria como el aire que se respira, la educación en valores.

La comunidad docente debe hacer conciencia y aprovechar el potencial del ámbito de la Educación Física y el Deporte para verlo como recurso para el desarrollo integral de la persona, de valores como la autonomía, la solidaridad, la auto exigencia o la promoción del diálogo y el respeto.

Los estilos diferentes de vida y todas las variables que lo conforman generan un complejo sistema que abarca desde estilos de vida muy saludables a estilos de vida nada saludables. La adopción de estos estilos de vida dará como resultado la consecución de una buena o mala calidad de vida.

A este respecto, Levy y Anderson (1980), consideran como indicadores de calidad de vida que se repiten con mayor frecuencia en los estudios sociológicos, los siguientes: salud, alimentación adecuada, educación, ocupación, condiciones de trabajo, condiciones de vivienda, seguridad social, vestimenta adecuada y derechos humanos.

De acuerdo a lo anterior, señalan como ámbitos de salud en edades escolares, el de una alimentación equilibrada, una práctica de ejercicio físico frecuente, descanso y esfuerzos adecuados, las posturas escolares y la higiene personal.

La actividad física y el deporte contribuyen de forma decisiva al bienestar de la sociedad (Puig, 1998; Sardinha, 1999; Gaspar de Matos y Sardinha, 1999).

La Educación Física como promotora de salud se revaloriza dentro de nuestra sociedad. Su contribución puede ser determinante en la creación de hábitos positivos de salud, centrados fundamentalmente en la práctica regular de actividad físico – deportiva (Fox, 2000).

En este sentido los diferentes niveles o grado de desarrollo que se pueden adquirir de condición física y, por ende, de las capacidades que las conforman, suelen expresarse de dos maneras. Por un lado, de una forma generalizada, mediante la cual se consigue un grado de condición física de carácter general, que atiende a unos grados básicos de desarrollo, a una actuación deportiva y, de actividad física general con un carácter amplio y polivalente. Por otro lado, la específica, que propicia un desarrollo concreto y particular en relación con un deporte o actividad física específica.

El proceso de acondicionamiento físico también se presenta en dos ámbitos bien diferenciados: en el ámbito educativo, en la Educación Física escolar, en donde se ha de conseguir una mejora de las capacidades físicas, destrezas, posibilidades de movimiento, etc., al mismo tiempo que posibilita y ayuda a una formación de hábitos y actitudes saludables para la vida y, por otro lado, en el ámbito del rendimiento.

La estrecha relación creada entre condición física y rendimiento físico – deportivo y la enseñanza de las habilidades específicas, ha contribuido a que esta profesión ponga excesivo énfasis en la cuantificación de la performance y la enseñanza de aquellas habilidades cuyo rendimiento es más fácil de medir (Kirk, 1990).

Según Pate (1998), la condición física debe estar orientada hacia:

- La adquisición de capacidades funcionales necesarias para verse cómodamente envuelto en actividades diarias.

- Recoger los resultados saludables de altos niveles de actividad habitual.

- Emplear un lenguaje claro y fácil de ponerse en práctica por los educadores físicos.

El surgimiento y orígenes de la Educación Física han sido situados por diversos autores en momentos históricos diferentes. De esta forma, los tratadistas clásicos destacan el mundo greco - romano como un punto de partida inicial de esta disciplina. Otros autores destacan los movimientos gimnásticos y pedagógicos de la postura corporal en Europa en los siglos XVII y XVIII. Una tercera aportación, considera a Rousseau el padre de la Educación Física, como disciplina que ha de estar integrada en la educación general, que prepara y completa la formación intelectual, y que es indispensable en la educación moral, facilitando además el retorno a la naturaleza (Vizuete, 1997).

Vizuete (1997) señala que la Educación Física está íntimamente ligada al proceso de aprendizaje y su significado esencial es el empleo de la actividad física como medio para

la educación integral. Aunque relacionada con él, es distinta del deporte, actividad física de carácter voluntario en la cual los individuos participan por distintas razones personales.

El desarrollo de la Educación Física es un factor esencial en la escolarización y una fuente importante de contacto con la comunidad y de la valoración del medio ambiente.

La Educación Física es importante punto de partida para la integración en el deporte y en la actividad física como hábito de salud para toda la vida.

La educación para la salud durante la infancia y la adolescencia es una actividad fundamental para la promoción de la salud y la consecución de hábitos saludables en los escolares (Smith,1984; Almond, 1986; Sallis y McKensie, 1991; Sánchez y Cols, 1992). Igualmente Malina (1989) señala al respecto que las actividades físicas son fundamentales para el desarrollo de los niños y adolescentes, teniendo efectos claramente beneficiosos en el crecimiento y maduración.

Si destacamos el centro escolar como foco generador de salud, la figura del educador cobra especial relevancia en dichas funciones, siendo particularmente importante un dialogo o comunión entre la intervención pedagógica del mismo, la participación de las asociaciones de padres de alumnos (Hubert, 1987) y el contacto directo con profesionales del sector sanitario. Son fundamentales para armonizar tales proyectos toda una serie de intercambios estables para la elaboración de la curricula conducentes a la mejora de los hábitos saludables en los alumnos (Navarro, 1975; Martí, 1977 b; Fortuny, 1979; de Armas y cols., Jiménez y cols., 1983; Smith, 1984; Sánchez y cols., 1993 b).

Tal y como afirma Nieda (1993) es preciso reflexionar con los alumnos sobre sus hábitos generales de higiene y salud, acerca de las costumbres de sus familiares para conocer en qué medida están arraigadas sus ideas. Producir un cambio conceptual a ciertas edades puede ser de importancia decisiva para introducir los nuevos valores y para que los estudiantes adquieran hábitos más duraderos.

Si uno de los argumentos esenciales de la práctica en los escolares es el disfrute y esparcimiento que provoca la practica lúdico – deportiva, será necesario crear entornos en los cuales los niños encuentren satisfacción en su participación. Los ambientes de competición, en los cuales el rendimiento es exigente, desplazarán a todos aquellos menos dotados que, antes o después, abandonarán la práctica. Debemos, por tanto, cubrir las expectativas y las metas planteadas por los escolares en la práctica (Bakery cols., 1993). Otra consideración a tener en cuenta son las instalaciones donde Fan y cols. (2000) aprecia una clara influencia de la escases de instalaciones y equipamientos deportivos como causa de abandono de la misma. En esta línea de investigaciones de diversos autores (Lucke,1991; Adams y Brynteson,1992), señalan la importancia de las clases de Educación Física como elemento a tener en cuenta en la posible influencia para la práctica de actividad físico – deportiva extraescolar, siendo los escolares que más practican, aquellos que más consideración tienen hacia dicha asignatura.

Importancia del entorno social.

Si un adolescente ha desarrollado sus habilidades deportivas en un ambiente que está marcado por el énfasis de los resultados de la ejecución, la evaluación y la comparación social, será más probable que desarrolle una implicación en el ego o está altamente orientada al ego. Por el contrario, si crece en un ambiente en el que se refuerza la progresión y la mejora personal de una habilidad y no se le da importancia a la comparación social, su tendencia será orientarse a la tarea. Por tanto, viendo la importancia que tiene el clima motivacional, creado por las personas significativas del entorno de los niños y jóvenes, sobre la orientación motivacional que estos adoptan, se ensalzan las siguientes correlaciones positivas entre las orientaciones de meta y el entorno familiar y escolar de los adolescentes (Gutiérrez, 2006):

- En primer lugar, entre las orientaciones de meta de los adolescentes y la percepción que ellos tienen en cuanto a las orientaciones de meta de sus padres, profesores de educación física y entrenadores.
- Por otra parte, la intención de practicar o seguir practicando actividades físicas y deportivas correlaciona positivamente y de manera muy significativa con la orientación a la tarea de los padres y el profesor y con la satisfacción en la clase de Educación Física, siendo en todos los casos una mayor orientación a la tarea de padres y profesores lo que hace que los adolescentes se sientan más satisfechos con la clase de Educación Física y manifiesten mayor predisposición a practicar, o seguir practicando, actividades físicas y deportivas.

La teoría cognitiva, supone un gran avance en la investigación sobre la motivación para la práctica físico – deportiva. Así, cuando los sujetos se encuentran en un estado de implicación a la tarea, la meta de su comportamiento es dominar la tarea y aprender cosas nuevas. En este sentido, el sujeto percibe los fracasos como elementos que se encuentran inmersos en el proceso de aprendizaje y que proporcionan las claves para mejorar la ejecución futura. Por el contrario, cuando un sujeto se encuentra en un estado de implicación al ego, su principal objetivo es el de demostrar más capacidad que el resto. Por tanto, esto supone que, aquellos que tienen baja percepción de competencia, tienden a esforzarse poco en la tarea, abandonándola con facilidad cuando se presenta alguna dificultad. Los sujetos orientados a la tarea, perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social, que incrementa el interés por los aprendizajes y por ser mejores ciudadanos, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo, por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte.

Torre (2002) señala que la competencia motriz puede ser entendida de dos maneras diferentes. De esta resultara una serie de emociones -éxito, fracaso, estrés, ansiedad, orgullo, etc- que determinara la participación, o no, en actividades físico – deportivas. Cuando se habla de maestría deportiva, la autopercepción de la habilidad motriz será positiva siempre y cuando se consiga una mejora personal, en cambio, si hablamos de la competencia deportiva, esta va a estar supeditada al lugar que cree que ocupa respecto a sus compañeros y compañeras. Otro aspecto que influye en la autopercepción motriz, son las demandas exigidas por personas

significativas como: padre, madre, entrenador, entre otros, pudiendo llegar a marcar trayectorias deportivas donde se producirá el abandono de la misma si estas exigencias son mayores que la propia habilidad que posee la persona.

Lo anterior lleva a considerar el deporte como un medio que el profesor puede utilizar para alcanzar sus objetivos de educación moral y ética. En este sentido, es preciso hacer notar que muchos autores (Gutiérrez, 1995) reconocen en el deporte un contexto de alto potencial educativo para la adquisición de valores y desarrollo de actitudes socialmente necesarias.

DISCUSIÓN DE LAS IDEAS

Hoy en día, uno de los aspectos centrales es la discusión sobre si se considera factible introducir el deporte en la escuela o no, ya que se entiende que el deporte contiene valores que promueven una apología de aplastar al contrario, y desvirtúa otros valores como la solidaridad, el compañerismo, la ayuda mutua, el altruismo, etc. De ahí que hay autores como Acuña (1994) que subdividen estos valores en dos subgrupos: por un lado la obtención de marca, la victoria y la superación y por otro la diversión, el entretenimiento y el mantenimiento físico.

Este punto de vista, el deporte en edad escolar debe ser educativo en la medida en que como maestros además de atender la enseñanza de los aspectos técnicos-tácticos y el desarrollo de las cualidades físicas de los alumnos, se centren también en transmitir valores.

A este respecto parece oportuno citar a Le Boulh (2001) cuando dice *"un deporte es educativo cuando trasmite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices, en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad"*. Es decir, se trata no sólo de una educación por conocimientos

-técnica, fundamentos, individuales, táctica, etc.- sino, además, y sobre todo, de una educación en aptitudes que configuren en el ámbito global de la personalidad del niño y que le ayuden a formarse como persona, por encima de las creencias, ideas e ideologías en que, sin ningún género de dudas, se pueden ver inmersos (Seirullo, 1995). De ahí que el deporte bien utilizado puede enseñar resistencia, estrategias de juego, habilidades básicas, coordinación, estimular el juego limpio y el respeto a las normas, en un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses propios a los del grupo, y sin embargo mal utilizado, el deporte puede estimular la vanidad personal, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales (Gutiérrez, 1996).

En este sentido, como educadores, la misión es favorecer la primera opción, de lo contrario habría que preguntarse: ¿Qué sentido tiene como profesores, desde la pedagogía y el deporte escolar, no enseñar esto? Por lo tanto, desde la perspectiva educativa la iniciación en los deportes debe suponer la "inmersión" del alumno en un proceso, que mediante la propia práctica y aprendizaje deportivo, les haga crecer y desarrollarse en el plano intelectual, en el plano motor y en el plano moral y actitudinal (Velázquez, 2001).

Una de las razones por las que se practica deporte es por su envoltura competitiva. Sin embargo *competir es una conducta humana, que, por sí misma, no debe ser considerada como buena o mala, es el uso y orientación de la misma, la que le puede dar uno y otro carácter*

(Hernández 1989). De aquí se puede deducir que es totalmente apropiado enseñar a competir, siempre como medio para conseguir auto superación o para mejorar con respecto a nosotros mismos y nunca violando los derechos de los demás en beneficio propio. Desde esta idea lo que se propone es un disfrute organizado de la competición. (Csikzentmihalyi, 1997), lejos de esa acerba filosófica de "al enemigo ni agua" o "bacalao para la sed".

En este sentido, para que la riqueza de situaciones potencialmente educativas que surgen durante la práctica deportiva pueda contribuir al desarrollo moral de los alumnos, es preciso que el proceso de enseñanza deportiva se oriente específicamente en tal sentido. Es decir, las múltiples situaciones educativas que ofrece el deporte no surten efecto por sí mismas de manera automática en la formación moral del alumno, sino que es necesario dedicar intencionalmente un tiempo de clase y esfuerzo docente para promover y llevar a cabo momentos de análisis y reflexión crítica sobre las situaciones, actitudes y conductas que surgen durante el juego y sobre el significado y el valor social de las mismas y a la vez utilizar el juego como plataforma para evaluar en una verdadera evaluación auténtica basada en la acción (Madrona, 2006).

Equipo Femenino de Baloncesto de la Escuela José Revueltas. Una Experiencia para Reflexionar

Al iniciar el ciclo escolar 2014 – 2015, dentro de las actividades a planear durante los meses de septiembre – octubre estuvo el torneo intramuros para reclutar alumnos e integrar las selecciones representativas de la escuela en todas las disciplinas: Ajedrez, Baloncesto, Fútbol, Voleibol, Hanball, Atletismo y lograr la oportunidad de participar en las diferentes eliminatorias escolares de nivel básico, donde se participa en la eliminatoria de zona si se logran primeros lugares y con ese régimen es que se va pasando a las siguientes eliminatorias: de sector, región, estatal y nacional.

El equipo de Baloncesto femenino se fue eliminando en la etapa de zona, región, sector y regional, etapas que se llevaron a cabo a nivel municipal, quedando eliminadas en la etapa sectorial.

Es necesario señalar que durante la participación en estas tres primeras etapas no se preparó un plan de entrenamiento como tal, y se participó en las competencias con solo la preparación del equipo en la sesión de la clase de Educación Física. Esta etapa sectorial se pierde al quedar el Equipo en segundo lugar y supuestamente quedan eliminadas, puesto que solo pasaba el primer lugar.

Regresando de vacaciones de navidad el siete de enero del año 2015 se me notifica que el equipo participaría en la eliminatoria regional como segundo lugar lo cual fue una oportunidad para el equipo y en mi caso como entrenadora ya que me sentía con impotencia porque en la etapa de sector no me fue posible dirigir al equipo por cuestiones de salud y me sentía culpable por no haber estado con el equipo y al darse la oportunidad de participar como segundo lugar, y en mi interior me dije me llegaría al Nacional con el equipo, y a partir de esa fecha se inició el entrenamiento extra clase por las tardes, solo fueron dos semanas de preparación y solo a la sesión se le agregó media hora más de

trabajo, cuatro días a la semana, incluyendo dos juegos de preparación en los dos fines de semana.

Los juegos fueron situados la última semana de Enero. En ese tiempo extra clase solo se trabajó afinidad de técnica, mediante fundamentos combinados con velocidad, fuerza de piernas, trabajándose defensa el mayor tiempo de entrenamiento.

No se preparó ningún método de entrenamiento por las condiciones de las niñas y cuidando su integridad y conociendo las características fue importante en esta etapa el apoyo de los padres de familia.

Al ser notificada la participación del equipo inmediatamente se organizó la primera reunión con los padres de familia para platicar sobre la participación y el trabajo que se iba a llevar a cabo, y del apoyo importante de ellos en el aspecto del cuidado de la alimentación, del descanso y que no se descuidara la escuela, lo cual fue importante para esta eliminatoria por la oportunidad que se le estaba presentando al equipo y el poder contar con el apoyo incondicional de los padres de familia fue muy motivante, y a partir de ahí se inicia el trabajo con uno de los valores más importantes para este equipo la DISCIPLINA.

El 23 de enero del año en curso fue la eliminatoria regional municipal y se gana esta etapa, y solo quedaba obtener el primer lugar en la etapa Estatal y se obtiene eliminando al equipo que anteriormente nos había eliminado en la etapa de sector.

Al ganar el pase a la etapa Estatal se organiza una reunión con los padres de familia para agradecer su apoyo y platicar sobre lo que seguía para la etapa Estatal, platicando con las autoridades de la escuela para solicitar el espacio por la mañana para llevar a cabo los entrenamientos del equipo, el cual fue negado argumentando que no solo era el equipo, que los alumnos se iban a quedar sin la clase de Educación Física y les comente que juntaba en grupos para que nadie se quedara sin su sesión de clase, y aun así se negó el apoyo.

El porqué de trabajar por la mañana con el equipo, fue porque se iniciaba en febrero el trabajo en la Universidad y ya no sería posible atender el equipo en extra clase.

Después de ganar la etapa Estatal se realizó un análisis del trabajo realizado en dos semanas, la actitud de las madres de familia, jugadoras y su estado físico, y se concibe la organización del equipo tomando en cuenta los factores antes mencionados, las autoridades educativas y el método de entrenamiento que se utilizaría para darle seguimiento a la preparación del equipo.

Al plantear el programa a las autoridades educativas y a los docentes involucrados ya que la mayoría de las jugadoras estaban en el grupo de sexto B, me encontré con el problema de un rechazo abierto del docente de este grupo, quizás por el hecho que su hijo participo en esta misma eliminatoria y fue eliminado, pero la realidad fue que sentí su rechazo a apoyar al equipo, puesto que no estuvo de acuerdo en los entrenamientos por la mañana, además, les dejaba muchísima tarea al grado de llegar a discusión con la asistente docente de la institución y mamá de una de las jugadoras que estaba en ese grupo, porque la maestra apoyaba después del entrenamiento quedándose otra hora y

media apoyándolas académicamente y hubo conflicto ya que se molestó el maestro por qué se metía con sus alumnas al ver que se les estaba apoyando para que no bajaran calificación pues se tenía cuatro casos especiales de bajo nivel académico de ese grupo, y económicamente la escuela no apoyó ni con lo más elemental la uniformidad del equipo.

Frente a la negatividad tanto de la autoridad educativa y del docente fue preciso organizar una mesa directiva de padres de familia, quedando la misma con presidenta, tesorera y secretaria para la organización de actividades y así conseguir apoyo económico de patrocinadores para llevar a cabo dignamente la participación del equipo en el estatal ya que dentro de la planeación era la pretemporada la cual se requería de gasto económico para salir a jugar fuera de la ciudad a otros estados para llevar a cabo una mejor preparación del equipo.

Se organizaron rifas, eventos deportivos, se solicitaron patrocinio a diferentes comercios y empresas, las jugadoras acompañadas por las mamás salían a los eventos masivos a pedir cooperación llevando un bote y ir recabando recursos económicos, se organizó un espectáculo de comediantes de la Cd. De Nuevo León y solo utilizaron el equipo para venta de boletaje, firma de autógrafos, propaganda en los medios de comunicación -radio - televisión- y le hicieron fraude al equipo ya que no se cumplió con lo acordado, pero aun así los padres de familia no se rindieron, y siguieron luchando para aprobar al equipo.-

Se llevó a cabo el plan de preparación a pesar de tanta piedra en el camino, la tenacidad de las madres de familia, la disciplina y corazón de las jugadoras fueron la mayor motivación de esta entrenadora, ya que se entrenaba por la tarde después de regresar de Zacatecas y con su actitud y empeño no dejaban que sintiera ese cansancio que me embargaba en ocasiones y al observar como trabajaban los padres de familia, menos me sentía agotada, diario llegaban al entrenamiento contentos o tristes porque se lograba apoyo o no se lograba apoyo, pero no me dejaban caer, mi asistente una pieza fundamental en el equipo, colegas y una amiga incondicional le agregó otro valor importante al trabajo, el de la amistad ya que había diferencias entre jugadoras y poco a poco se fue logrando integrar esos valores tan importantes: el amor, la amistad, tolerancia, respeto y la gran convivencia como familia.

Con los recursos económicos que se lograron recabar se pagaron gastos de pretemporada, juegos de preparación, salidas a la Cd. de Aguascalientes, Troncoso, Zacatecas, Ojocaliente, se planeó salida a la Copa Chihuahua y por falta de recursos económicos no se participó. En la copa Nacional denominada Copa Fresnillo lograron el segundo lugar enfrentándose con equipos de Chihuahua, San Luis Potosí, Guadalajara, Monterrey, Guanajuato y Oaxaca.

Cuando se llevó al equipo al estatal todos los atletas y jugadores representantes de Fresnillo se regresaron el mismo día, el equipo de Baloncesto de la escuela José Revueltas se quedó en Zacatecas y se les pagó hospedaje y alimentación.

Para las niñas fue su primera experiencia para algunas de ellas dormir fuera de su casa en un lugar desconocido, y hubo niñas que lloraron por la noche ya que les dio miedo estar fuera de su casa, se platicó con ellas de lo que se trataba y el porqué de no regresarnos y ya

se quedaron tranquilas y al siguiente día muy relajadas jugamos la semifinal y se ganó el pase al Nacional.

Antes de salir del hotel rumbo al gimnasio se platicó con ellas; que valoraran el trabajo de sus papas, de la asistente ya que fue pieza fundamental, por su apoyo que no iban a tener otra oportunidad y que no iban a decir si se hubiera hecho esto o aquello, que se había ido a ganar y lo lograron y no cabía en ellas y en sus mamás tanta felicidad, fue una hora de fiesta en el gimnasio, cantaron, lloraron, risas de todo, abrazos, palabras de aliento.

Una semana antes de partir a Guadalajara al Nacional se organizó una comida en un centro recreativo y se les entregó un kit, fue una sorpresa para ellas -mochila para viaje, mochila personal, tenis NIKE para el juego, tenis NIKE de descanso, dos uniformes interiores, un uniforme exterior, cinco pares de medias NIKE, cuatro playeras de calentamiento- ahí también las jugadoras recibieron una carta por parte de cada padre de familia, fue una experiencia que las jugadoras jamás la olvidarán, ya que mamás y papas no habían abrazado a sus hijas en mucho tiempo y en ese evento los invitados de honor fueron los papas ya que ellos entregaron su Kit a cada jugador y agradecimiento por todo lo que trabajaron para lograr que sus hijas llevaran su Kit dignamente y se realizara la pretemporada.

Se llevaron a cabo reuniones con padres de familia, para platicar sobre los avances académicos de las jugadoras, de los recursos económicos, también se realizaron pláticas con la psicóloga de la Universidad Politécnica de Zacatecas sobre el significado y la importancia del apoyo de los padres de familia y de la competencia. También jugadoras y padres de familia recibieron otra plática motivacional por parte del psicólogo del Instituto Tecnológico Superior de Fresnillo.

La eliminatoria de olimpiada se realizó con la participación de 32 equipos representantes de cada estado, al ser eliminatoria nacional, dividiéndose en grupos de cuatro equipos.

La última etapa con el grupo formado por: Distrito Federal, Tabasco, Chihuahua y Zacatecas, es ganado el primer encuentro contra Chihuahua, el segundo contra Tabasco y el tercero con el Distrito Federal se pierde. En este grupo se hizo triple empate porque el Distrito Federal perdió contra Chihuahua, y perdió Zacatecas con el Distrito Federal y Zacatecas le gana a Chihuahua, es entonces que Zacatecas pasa a la siguiente ronda eliminatoria, ya que por diferencia de puntos se ganó el pase a octavos de finales, Zacatecas se enfrenta a Coahuila perdiendo la oportunidad de pasar a cuartos de final y el último partido que juega nuestro Equipo fue contra Guerrero y se gana, para obtener el sexto lugar que para el equipo fue como el primero, a pesar de la oposición de la sociedad y autoridades educativas que no creyeron en el equipo, sin embargo se demostró que con el trabajo del equipo, apoyado por los padres de familia y entrenadores y aplicando los valores que fueron tan importantes para el equipo se logró la meta trazada.

Cinco de las jugadoras integrantes del equipo representativo de la selección de primaria siguen trabajando en el selectivo de secundarias, que demuestra el interés por seguir superándose, porque desean ser mejores estudiantes y ganar en los juegos escolares

de secundaria, ya que la formación que llevaron a cabo durante esta etapa les demostró que no se necesita más que disciplinarse para lograr ser mejores ante una sociedad de falta de cultura deportiva.

CONCLUSIONES

Después de una experiencia como esta, queda claro que para poder construir una educación con valores debemos partir de lo que somos, con lo que contamos, de lo que ya tenemos, siempre con nuestra mirada puesta en la actualidad, en nuestra identidad y en el futuro mejor que entre todos se busca conseguir, sin dejar de transmitir los frutos de la experiencia humana.

Si bien los valores, la ética y la moral, continúan siendo los mismos porque forman parte de las personas, lo que si puede cambiar es el modo de manifestarla y de expresarla en cada actividad que se realice, sobre todo si en ella participan, lo más importante que tiene toda sociedad, sus niños y jóvenes.

En esta experiencia el medio fue la competencia deportiva en el nivel infantil, desarrollándose en un ambiente complejo, sin embargo, aplicando los valores en este caso Disciplina, Responsabilidad y Tolerancia de forma adecuada, se logró aglutinar una fuerte familia constituida por entrenadores, padres y docentes preocupados realmente por el desarrollo de las alumnas, logrando cumplir de manera integral la meta trazada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo superior de deportes y UNICEF. (2006) España. Deporte para un Mundo Mejor. <http://www.unicef.es>
- Anderson, L. (1980). *Educacion para la salud*. Madrid: Aran.
- Antonio Sanches Pato y Jose Mosquera Gonzalez. (2011). *La violencia y el deporte*. España: Manceulen.
- Beregui, G. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educacion fisica. *Cuadernos de psicologia del deporte*, 4 - 17.
- Bibian, M. (2012). Los valores y el deporte. *Retos*, 1 - 14.
- Bolivar, A. (1995). La evaluacion de valores y actitudes. Madrid: *Anaya*.
- Cabrera Eliseo, A. (2006). El deporte y los valores humanos. *Journal of human sport and exercise*, 7 - 14.
- Cerillo, M. (2003). Educar en valores. *Departamento de didáctica y teoría de la educacion*, 59 - 68.
- Contreras, O. y. (2001). *Iniciacion deportiva*. Madrid: Sintesis.
- Corominas, F. (2010). *Educar en positivo*. España: Palabra.
- Cruz, J. (1991). *Psicología del deporte*. España: Ilustred.
- Csikzentmihalyi, M. (1997). " *Fluir (una psicología de la felicidad)*". Barcelona: española.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Fraille, A. (2004). Deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea. *Biblioteca de tandem*, 13 -25.

- García Calvo, T. Sánchez Oliva, D.; Sánchez Miguel, P.A.; Leo, F.M.; Amado, D. (2012). Escuela del deporte: valoración de una campaña para la promoción de valores. *Motricidad. European journal of human movement*, 67 - 81.
- García Ferrando, M. (2014). Sociología del deporte. *Tercera edición*, 69 -96.
- Gil Madrona, P. (2006). " *El juego y el deporte en el sistema educativo español*". madrid: Secretaría General Técnica.
- Gil Madrona, P. (2015). Educar en valores a través de la práctica de juegos y deportes: elegancia en el talento, valores y actitudes asociados al deporte. *Educación Física*, 152.
- González Pascual, M.; Manrique Arribas, J.; López Pastor, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos*, 14 - 18.
- Guevara, B. (2007). Para que educar en valores. *Educación en valores volumen 1*, 1 -11.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2002). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Valencia: Paidós.
- Hernández, J. (1989). La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo. *Revista Apunts*, 76 - 80.
- Jareño Alarcón, J. (2006). Deporte y valores. *Cultura ciencia y deporte*, 58.
- Joarau. (2008). Área de alto rendimiento deportivo. *Cultura ciencia y deporte*, 29 -67.
- Joarau. (2008). Área de alto rendimiento deportivo. *Cultura ciencia y deporte*, 29 - 67.
- Le Bolch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Madrid: Paidotribo.
- Loza Olave, E. (2010). La educación en valores a través del deporte en el cine. *Casanova*, 9 - 31.
- Maestro Martín, C. (2004). Educación y deporte. *Revista de educación*, 9 - 126.
- Martínez de Haro, V. (2005). *Diez Valores del deporte*. Madrid: Cusco.
- Meinel, K. S. (1988). *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Stadium.
- Monjas Aguado, R. (2015). Transmisión de valores a través del deporte. *Retos*, 76 - 84.
- Omecaña Cilla, R. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Perejil Rivera, R. (2010). Los valores del deporte. *Revista digital*, 1 -1.
- Porta, L. (2004). Educación valores y ciudadanía: los jóvenes frente al mundo actual. *Praxis educativa*, 29.
- Porta, L. (2004). Educación, valores y ciudadanía: los jóvenes frente al mundo actual. *Praxis educativa Argentina*, 42 -49.
- Prat, M. (2003). Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas. *volumen 153 educación física*, 224.
- Saenz, A.; Gutiérrez, H.; Lanchas, I.; Aguado, B. (2011). La actividad de word café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en el deporte escolar. *European Journal of human movement*, 131 - 147.
- Seirullo Vargás, F. (1992). Valores educativos del deporte. *educación física*, 3 - 11.
- Seirullo, F. (1995). *Valores Educativos del deporte en la iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Torres, G. (2002). *La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal*. Sevilla: Almería.
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte institución escolar y educación. *Revista digital*, <http://www.efdeportes.com>.

**LAS TIC EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA COMO
UN MECANISMO FORTALECEDOR Y MOTIVADOR EN EL PROCESO
ENSEÑANZA APRENDIZAJE
TICS IN ELEMENTARY SCHOOL WHICH STRAINGHFULL AND
MOTIVATOR MECANISM IN TEACHING LEARNING PROCESS**

Gildardo Manuel Osegueda Rodríguez

**Doctor en Gerencia y Política Educativa - Universidad de Baja California (UBC),
EMAIL gilpri81@gmail.com**

RESUMEN

El vertiginoso desarrollo tecnológico exige para la educación, retos que suponen una revisión paradigmática de la teoría de la enseñanza, así también un replanteamiento metodológico y en consecuencia una revisión de las teorías didácticas. Los acelerados avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, implican cambios en la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos.

La didáctica estuvo, por tradición, vinculada a las técnicas usadas en el aula de clase para lograr la eficiencia en el aprendizaje, cuestión que en la actualidad está en forma definitiva replanteada. Ante el desarrollo de nuevas tecnologías y su aplicación en el aula física surge la connotación “espacio didáctico”, como expresión del aula ilimitada, debido a la contribución de: la radio, la televisión, la informática, la telemática, y otras tecnologías.

La enseñanza de la informática en la Educación Primaria, constituye un hecho fundamental, que tiene como propósito lograr que la nueva generación adquiera habilidades computacionales, desarrollen habilidades de asimilación y resolución de conceptos a través de los medios de cómputo, tomando como base las Teorías del Aprendizaje Significativo y el Constructivismo.

Se determinó que se ha dotado de nuevas herramientas a las escuelas primarias, y que estas herramientas han fortalecido los procesos de aprendizaje en los educandos de quinto y sexto grado de educación primaria en el Estado de Colima, ya que estas van encaminadas a los programas de estudios , módulos y actividades vistas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula; consideradas estas como un reforzador o potenciador y motivador para los educandos, quienes a su vez han ido incorporando nuevas tecnologías complementando la experiencia pedagógica de las temáticas vistas con los respectivos docentes.

PALABRAS CLAVES: Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje, Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC).

ABSTRACT

The rapid technological development calls for education, a paradigmatic challenges posed revision of the theory of teaching, so a methodological rethinking and therefore a review of the educational theories. The rapid advances in new information and communications technology, involve changes in the way of development, acquisition and transfer of knowledge. The teaching was traditionally linked to the techniques used in the classroom to achieve efficiency in the apprenticeship, which is currently permanently staked out. To new technologies, there arises what might be called "educational space" as an expression of unlimited classroom, due to the contribution of: radio, television, computers, telematics and other technologies. In this orientation, this article Scientist, whose purpose highlight the benefits of use of new information and communications technology in basic education, based on the theories of meaningful learning and Constructivism falls. In conclusion it was determined that is provided with new tools to primary schools, and that these tools have strengthened the learning process in students in fifth and sixth grade of primary education in the State of Colima, as these are aimed at the curricula, modules and activities seen during the process of teaching and learning in the classroom; considered these as a booster or enhancer and motivating for the students, who in turn have incorporated new technologies complementing the educational experience of the thematic views with the respective teachers.

Keywords: Primary Education, Teaching and Learning, Communication Technology and Information (TIC's).

INTRODUCCIÓN

La Educación primaria, también conocida como la educación elemental, es la primera de seis años establecidos y estructurados de la educación que se produce a partir de la edad de cinco o seis años aproximadamente a doce años de edad. La mayoría de los países exigen que los niños reciban educación primaria y en muchos, es aceptable para los padres disponer de la base del programa de estudios aprobado.

La educación primaria abarca los grados de 1ro. a 6to. Los contenidos que se ofrecen en la educación primaria van aumentando con cada nivel de grado, donde los estudiantes deben exponer el grado de aprendizaje antes de su siguiente nivel. En la educación primaria por lo general se enseña a los estudiantes mediante un maestro que imparte todas las materias, aunque puede haber profesores especializados para cursos más específicos como la música, la educación física, el arte o la computación.

Los estudiantes en general permanecen en un aula, con la excepción de la Educación Física y otros cursos específicos. Esta característica es uno de los fundamentos de la enseñanza primaria, se enseña al estudiante a tener estrechos lazos con sus maestros, que ganan un nivel de confianza y respeto, y la creación de una estrecha amistad con sus compañeros de clase, que les enseña acerca de la estructura social.

Un reto de trascendental alcance se plantea a la educación en el nuevo milenio: la instrucción de las Nuevas tecnologías y las Comunicaciones en el Proceso pedagógico. El vertiginoso desarrollo científico-técnico de la sociedad actual y su proyección futura, plantea retos trascendentales a la educación de las nuevas generaciones.

Cuando la Informática no constituía parte del patrimonio habitual del conocimiento del hombre, nadie podría pensar en que fuera necesidad de su formación el posibilitar la creación de “habilidades computacionales”; mientras que hoy en día nadie cuestiona la inclusión de la Informática en el currículo escolar como contenido que no puede faltar en un programa educativo.

La utilización de la Informática se va volviendo cada vez más usual e indispensable en el mundo actual, y ya es prácticamente imposible concebir una actividad humana en la que la misma no esté presente, en una u otra medida. Esto hace que se haya convertido en parte habitual de la vida, lo mismo cuando se trabaja, aprende, se juega o se descansa.

En la actualidad se visualizan en todo el mundo globalizado, vertiginosos avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y éstas suponen e implican cambios en la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. Es indudable que las nuevas tecnologías abren posibilidades de replantear los alcances del proceso pedagógicos, así como redimensionar la propuesta didáctica en relación con los nuevos requerimientos prácticos.

La cibernética y sus puntales: la informática y la telemática abren un universo de potencialidades para las metodologías de la enseñanza, en esa medida, la pedagogía se enfrenta como nunca a una revolución mediática, término referido a los medios de comunicación de masas, que popularizó McLuhan, al inicio de los 60. En ese sentido, así como la aparición de la imprenta determinó la casi desaparición de las culturas verbales, la aparición de los nuevos sistemas electrónicos de comunicación representa el fin de una concepción lineal de la realidad, típica del hombre alfabetizado. Si en su momento, este vaticinio generó no pocas angustias a los educadores, con la comunicación a través de Internet (que ni siquiera soñó McLuhan el real planteamiento de “la aldea global” redimensiona la urgencia de respuestas.

El sueño tecnológico de Skinner (1980) planteaba la posibilidad de que los maestros serían sustituidos en gran parte por máquinas de enseñar, las cuales no estaban afectadas por la subjetividad característica de los seres humanos. El desarrollo de las tecnologías, los programas y los instrumentos informáticos dejan rezagadas a las famosas máquinas de enseñar Skinnerianas.

Diversos investigadores han planteado ante la aparición del hipertexto y su confrontación con la lectura lineal, luego de una amplia reflexión, que las nuevas tecnologías no implican necesariamente la supresión de las anteriores y argumentalmente ejemplifica, que la aparición del automóvil no implicó la desaparición de la bicicleta, en conclusión lo “viejo” puede y coexiste con lo “nuevo”.

Ante las tres versiones planteadas para el futuro, ahora inmediato cabe preguntarse ¿Cuáles tendencia apuntalan uno u otro?. Las tendencias informáticas han planteado la necesidad del replanteamiento de la enseñanza en el contexto ciber, el cual refiere al “ciberespacio” término ingeniado por el novelista Gibson (1984), que implica la existencia de una red social (cibersociedad) y una cultura (cibercultura).

En un primer momento, la informática apuntó a desarrollarse sobre la base de la estructuración de un lenguaje particular y definitivamente propio; en la actualidad como negación de ello, los sistemas operativos se afanan en ser amigables; es decir, que sus representaciones e íconos sean comunes a la existencia y operatividad cotidiana, nada de exotismos: archivos, carpetas, libros, maletines, hojas, entre otros. “Paradigmas” de la vida cotidiana, si así pudiese llamarles. La virtualización es un proceso y a su vez un producto, que es la representación numeral, digital de objetos y procesos, que es el sustrato de la informática y la telemática (Cabero, 2006).

Lo que se plantea es una ruptura con los viejos paradigmas y formas de actuación, lo que facilitará el aprendizaje significativo que forme nuevos modelos mentales, con actitudes positivas hacia el trabajo en equipo y con una visión integral del docente en función de los problemas educacionales. Para ello es necesario que los actores y las instituciones del Sistema Educativo Mexicano se inserten en las nuevas tecnologías.

José Martí, Héroe Nacional de Cuba, en discurso en enero de 1876 y refiriéndose a la necesidad de la enseñanza científica, objetiva y la biblioteca didáctica planteaba que:

“La Enseñanza por medio de impresiones en los sentidos es la más fácil, menos trabajosa y más agradable para los niños a quienes debe hacerse llegar los conocimientos por sistemas que a la vez concilie la variedad, para que no se fatigue su atención y la amenidad, para hacer que se aficien sus tareas” (Martí, 2001).

Analizando este pensamiento martiano, tal parece ver a Martí presente, en los procesos de transformación cultural y educativa que va teniendo la escuela primaria, se infiere entonces la necesidad de utilizar recursos tecnológicos para que la atención cansada se pueda reanimar en los niños, para que aprendan cada día y que resuelvan tareas, es esa justamente la concepción de la Computación en la enseñanza.

De ahí que se hace necesario invertir en Educación Primaria, ya que todos los alumnos deben tener la oportunidad de desarrollar habilidades tecnológicas que apoyen el aprendizaje. No obstante en cuanto al impacto de la información en el terreno educativo, los problemas pedagógicos de fondo siguen presentes y las discusiones sobre las estrategias y métodos de enseñanza que debe adoptar un programa informático para la enseñanza sigue siendo materia de total actualidad, y lo que es más importante, la mayoría de los docentes no están capacitados para trabajar estas tecnologías (Delors, 1996).

La discusión acerca del papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas aparece como una cuestión esencial para analizar los cambios educativos que se consideran necesarios hoy en el país y en el resto del cada vez más globalizado planeta (Benitez, 2013). Se trata de un asunto urgente, pues el sistema educativo se caracteriza por

una fuerte inercia que dificulta su adaptación a una realidad cambiante, y esa inercia puede resultar particularmente grave en un momento en el que las transformaciones científico-tecnológicas han adquirido una aceleración que está modificando profunda y permanentemente la vida.

Las tendencias de la sociedad globalizada no esperan por nadie, en la sociedad de la información se trata de implicarse sin esperar invitación alguna, estar presente es imperativo, cualquier país con proyectos debe acelerarse e implicarse en el proceso de cambio con audacia y determinación, desconociendo los esquemas tradicionales que suponían el desarrollo, sería producto de copiar esquemas de países avanzados, que no son viables en el contexto del uso de las TICs en otros países.

Partiendo de las afirmaciones antes señaladas, es preocupante la sincronía con que el país se implica en la globalización, en ese orden de ideas, (Téliz, 2011), en Consejo Global de Políticas del Negocio afirma que México es uno de los países menos globalizado, y está ubicado en el puesto 50, en la lista que elabora el consejo global de políticas de negocios.

La educación, y muy concretamente la alfabetización científico-tecnológica, ha de tratar con detenimiento estas cuestiones y favorecer análisis realmente globalizadores y preparar a los futuros ciudadanos y ciudadanas para la toma fundamentada y responsable de decisiones. Es preciso, sobre todo, que esa educación permita analizar planteamientos que son presentados como obvios e incuestionables, sin alternativas, escamoteando de ese modo la posibilidad misma de elección. Ese es el caso de la idea de competitividad.

A este respecto al tema Lozano (2012) sostiene que una de las principales causas de la pobreza en Latinoamérica es el analfabetismo digital. “Los países que no hablan el alfabeto digital, que no codifican, que no manejan las computadoras, teléfonos, programas de entretenimientos (...) son analfabetas en el idioma que maneja la economía del planeta”.

En ese sentido, Ostériz (2010), señala que, ante las tecnologías de avanzada no queda más camino que suprimir el miedo y sacudir los patrones mentales. También apunta que hay muy pocos software educativos interactivos en español para carreras universitarias.

El reto es en consecuencia, producir respuestas que contribuyan a un mejor posicionamiento del país, ante la vertiginosa vorágine del desarrollo tecnológico. Así también aportar ideas, propuestas, modelos, procedimientos, que puedan contribuir al desarrollo de la educación.

En el mismo orden de ideas, México ha integrado al sistema de Educación Básica, diferentes instrumentos que pueden contribuir a facilitar a docentes y alumnos el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como materiales impresos, gis y pizarrón, carteles, rota folios, diapositivas, fotos y otros, hasta llegar a la radio, la T.V., la computadora, el internet, correo electrónico y otros medios relacionados con las TICs. Resultado de las nuevas expectativas globales en la Educación, se instrumentó el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital y posterior el Subprograma Mi Compu Mx (Linares, 2014.).

Desde ese punto de vista, dicha metodología debe contar con los elementos necesarios que conduzcan al alumno, bajo la orientación o dirección del docente, a la ejecución de las actividades logrando la comprensión, interpretación y análisis del conocimiento, propiciando la interacción entre los alumnos, lo cual contribuye a la construcción de su

propio conocimiento y en consecuencia, a generar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Se entiende por aprendizaje significativo a la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo, lo que desarrollará una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje (Mendoza, 2012).

El conocimiento no se encuentra así por así en la estructura mental, para esto ha llevado un proceso ya que en la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación. Este aprendizaje tiene una serie de características que lo tipifica (Rodríguez, 2014):

- Existe una interacción entre la nueva información con aquellos que se encuentran en la estructura cognitiva.
- El aprendizaje nuevo adquiere significado cuando interactúa con la noción de la estructura cognitiva.
- La nueva información contribuye a la estabilidad de la estructura conceptual preexistente.

El aprendizaje significativo es aquel aprendizaje en el que los docentes crean un entorno de instrucción en el que los alumnos entienden lo que están aprendiendo. El aprendizaje significativo es el que conduce a la transferencia de conocimientos (Barriga y Hernández, 2010). Este aprendizaje sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, por lo que más que memorizar hay que comprender, entonces el aprendizaje significativo se opone de este modo al aprendizaje mecanicista.

En este tipo de aprendizaje la labor que un docente es fundamental porque es quien conduce a sus alumnos para alcanzar los estándares que se pretenden desarrollar, en este caso las competencias para el grado, año y materia. Teniendo en cuenta lo antes señalado entonces cabe preguntarse ¿cómo contribuye el uso de las TICs en los alumnos para desarrollar este tipo de aprendizaje y qué papel debe jugar el docente?

En este sentido, de acuerdo a los avances tecnológicos que debe responder la escuela como institución formadora del hombre del mañana, es importante tener como prioridad, la capacitación y actualización de los docentes en el manejo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pues éstas serán las herramientas que faciliten su labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El contexto estructural mexicano limita claramente las posibilidades y potencialidades de las escuelas y de los centros educativos para crear por si mismos igualdad donde esta no existe. La integración de políticas educativas con otras económicas y sociales orientadas a atacar conjuntamente las desigualdades presentes en la sociedad actual deviene, entonces, en estrategias y en acciones indispensables que permitan mejorar las condiciones socio educativas.

Es primordial concretar el derecho impostergable a una educación de calidad a lo largo de toda la vida que supone ahora un doble imperativo: disminuir o superar las crecientes

condiciones de pobreza para mayorías nacionales y tomar en cuenta las exigencias propias de los procesos de globalización y de modernización en las sociedades. A este respecto, las proyecciones hechas entre el nuevo milenio se señala que quienes no tengan acceso, e incluso manejo fluido, a la lectoescritura y a un segundo idioma, al conocimiento científico y matemático y al dominio informático, no poseerán las claves de la modernidad ni podrán ser considerados alfabetizados en el siglo XXI y, además, estarán decididamente condenados a ser inempleables.

Desde esta perspectiva, el presente estudio pretende constituirse en una vía concreta hacia la búsqueda del sentido de la acción educativa, con especial énfasis en las ventajas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación incorporadas al proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria. De esta manera, se desea motivar a los maestros, quienes podrían constituirse en líderes de la acción pedagógica, consolidando una visión innovadora y transformadora del hecho educativo, visto como acompañamiento pedagógico a los estudiantes y a otros maestros, quienes podrían apropiarse de herramientas innovadoras que transformarían su acción pedagógica en las Escuelas.

La investigación se justifica ya que con ella se beneficiaría directamente a los alumnos, que al participar en un verdadero proceso educativo lograrían los objetivos de este nivel y adquirirían las destrezas y competencias que les asegurarían la prosecución en el sistema educativo influenciado por el uso de las novedosas herramientas relacionadas con las TICs.

DESARROLLO

México y las TIC, en la educación básica.

El contexto de modernidad de los medios de comunicación en los cuales, de alguna manera están inmersos niños, adolescentes y jóvenes, permite desarrollar un interés en éstos, que a su vez, facilita el manejo de los mismos, situación aprovechable por los profesores al enfocarlo a la tarea educativa, quienes a su vez, mediante cursos en línea u otras opciones obtendrán la actualización correspondiente para el manejo didáctico de la Tecnología Educativa.

En ese aspecto, es importante tener como una prioridad, la capacitación y actualización de los docentes en el manejo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, porque posteriormente, éstas serán las herramientas que faciliten su labor educativa. Por ese motivo puede considerarse que las TIC pueden asumir el papel de apoyos didácticos en una clase presencial, haciendo más amena e interesante la adquisición de conocimientos, aún dentro del marco tradicional.

La Tecnología Educativa implica el uso de los medios de comunicación en la educación y conlleva el fin de facilitar el proceso enseñanza y aprendizaje; además, resuelve en un alto porcentaje los problemas de motivación, interés y atención, por el simple hecho de que los alumnos entran en contacto con factores propios de su contexto como la radio, la televisión, la computadora, el Internet y todas aquellas herramientas que conforman las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y ello, a través de los proyectos educativos que se han implementado para la educación básica en México, contribuyendo a elevar la calidad de la misma.

Con relación a las características específicas de la metodología propia de los medios de comunicación aplicados a la educación se pueden considerar las siguientes ventajas, de acuerdo a los estudios revisados, proporciona información actual y relevante, propicia el trabajo participativo, la investigación y el análisis, combinando los diferentes elementos de la informática: audio, video, impresiones y otros, para facilitar el proceso educativo. Además proporciona elementos que desarrollan las capacidades y habilidades creadoras de los alumnos.

En ese mismo orden de ideas, las TICs como recursos didácticos proporcionan múltiples ventajas ya que constituyen una base para el desarrollo del razonamiento conceptual, fortalecen la continuidad del pensamiento, despiertan el interés de los estudiantes facilitando el aprendizaje permanente. Además, permiten observar experiencias reales, involucrando a los alumnos en actividades que los conducen a un conocimiento significativo.

De tal manera que radio, televisión, computadoras, internet, CD-ROM, correo electrónico y otros, son medios de las tecnologías de punta de la Información y la Comunicación que, al integrarse en un proyecto educativo, tomando en cuenta las necesidades básicas de la sociedad, coopera a la disminución del rezago educativo y a elevar la calidad de la educación.

Además, como beneficio adicional, dichos programas proporcionan a docentes y alumnos contenidos actualizados y de primer orden que, inmersos en un enfoque didáctico, invitan a la discusión de ideas y experiencias, los cuales conducen sin duda alguna a un aprendizaje significativo.

En materia práctica, UNESCO convocó a la 46° Reunión Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, Suiza en el 2001, donde los gobiernos de dichos países revisaron las políticas de educación vigentes y las tendencias en los países desarrollados, la misión es establecer una igualdad entre ellos. Cabe resaltar que la realidad plasma evitar o reducir el riesgo de exclusión tecnológica.

En el ámbito curricular, México reformó disposiciones jurídicas en el periodo del 2006 al 2009, que finalmente se estructuraron 2011, la cual se instrumentó en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en la Estrategia 3.1.4 la cual establece “Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje” y como Línea de acción: “Ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos”. En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, la Línea de acción 1.5.6. prescribe: “Dotar a todos los alumnos de escuelas públicas de una computadora o dispositivo portátil en quinto grado de primaria”.

La aplicación de las TIC en la Educación Básica, introdujo a ésta dentro de la modernidad tecnológica, lo que dio por resultado un trabajo docente más eficiente así como la fácil adquisición de conocimientos significativos. Al mismo tiempo que ha coadyuvado al desarrollo de capacidades y habilidades de los educandos para sí mismos y ponerlas al servicio de sus comunidades, en otros términos, forjar con el apoyo de los avances de la Tecnología Educativa, a los futuros ciudadanos de México.

Entornos de Aprendizajes

El entorno de aprendizaje para desarrollar una formación basada en la tecnología definitivamente no es el actual salón de clase. El reto es desarrollar una educación transformando el aula de clase en un ambiente de aprendizaje. Al respecto, Díaz y Hernández (2000) exponen que: "...con base a la teoría del aprendizaje significativo, puede caracterizarse un ambiente de aprendizaje por sus componentes y sus condiciones. El ambiente de aprendizaje puede ser definido como un entorno delimitado, en él ocurren ciertas relaciones de trabajo escolar...". (p. 6).

Esto también es cierto en el aula de clases, pero la distinción clave, estriba en la naturaleza de las relaciones de trabajo. Desde el punto de vista de la información y el conocimiento, un aula es similar a un sistema cerrado; la información entra al entorno con el ingreso del docente, y como ha sido documentado ampliamente, los conocimientos sirven únicamente para solucionar problemas escolares. En contraste, el ambiente de aprendizaje debe permitir que la vida, la naturaleza y el trabajo ingresen al entorno, como materias de estudio, reflexión e intervención.

Bajo esta perspectiva, de corte constructorista, los estudiantes no se acercan a las computadoras, para aprender a usar una hoja de cálculo o un software determinado, ni tampoco para ver un programa sobre temas escolares; se sientan frente a las computadoras para programar, para simular fenómenos, para probar sus hipótesis sobre cómo funciona el mundo.

Alfabetización digital en Educación Primaria.

En todos los campos de la Educación, ya sea Primaria, Secundaria e incluso en educación superior, las TIC han tenido gran influencia. Específicamente en la Escuela, son concebidas por los alumnos como un recurso normal como lo puede ser la radio, la televisión, el vídeo; los niños a estas edades aprenden a una velocidad de vértigo y más rápido aún en aquellos temas que les suscitan interés.

Existe una realidad insoslayable en un mundo con constantes procesos de cambio, en el cual se deben involucrar todos como docentes. Para ello, las TIC son de gran ayuda ya que pueden considerarse un medio de acceder al currículum, una herramienta favorecedora y muy motivadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, un reforzador didáctico, un medio de individualizar la enseñanza y, en definitiva, una herramienta fundamental de trabajo para los docentes.

A este respecto, para la implantación de estas tecnologías se han tomado nuevas medidas como, por ejemplo, la creación de programas educativos on line poniendo a disposición gran variedad de recursos que, a su vez, suscitan motivación en el alumnado potenciando su uso en situaciones de aprendizaje.

En relación a la utilización de esos recursos, se ha observado en trabajos de investigación realizados por otros investigadores una creciente utilización de los tabletas PC en algunos colegios rurales. Es un intento para fortalecer el desarrollo curricular con

un nuevo enfoque metodológico que pretende dejar constancia del interés y esfuerzo por promover el uso de las TIC en Educación Primaria en estas regiones.

Sin embargo, esta alfabetización digital adolece de una brecha también digital, ya que para proporcionar al alumnado tabletas PC y otro tipo de material tecnológico se debe disponer de ciertas circunstancias sociales, pero, sobre todo, económicas que puedan fortalecer tal situación.

Todo lo esperado es posible llevarlo a la práctica con la inserción de las TIC en un proceso que denominaría nuevos enfoques metodológicos en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se logra integrar la tecnología en el diseño curricular, no se limita toda esa capacitación a una sola materia y, además, se parte de esta consideración del aprendizaje, enfoque constructivista y paradigma mediacional centrado en el alumno y en el profesor, se elabora una programación basada en el conocimiento del nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y se desarrolla el proceso didáctico de tal modo que motive y active sus procesos cognitivos, para lograr “una educación de calidad para todos y entre todos”.

En ese sentido, el profesorado debe adaptarse a las necesidades de la sociedad actual y, por tanto, debe impregnarse de conocimientos sólidos marcados por las nuevas tendencias. Estas tendencias, las TIC, deben contribuir a lograr que el proceso educativo sea de calidad, lo que supone un cambio tanto metodológico, en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo más flexible, como en la formación recibida. Por tanto, esta nueva era de la información obliga a cambiar la Educación desde las primeras etapas para lograr así una formación integral del alumno.

De este planteamiento se deduce que el nuevo perfil del docente plantea nuevos contenidos formativos en lo referido al uso de las TIC en el aula; los futuros maestros tendrán que adquirir conocimientos sobre la aplicación de las TIC en las áreas disciplinares, deberán ser capaces de seleccionar materiales didácticos afines a estas demandas socioeducativas, desarrollarán nuevos instrumentos de evaluación acordes al paradigma subyacente en su concepción del proceso educativo.

Por consiguiente, en el orden formativo, profesorado debe adaptarse a las necesidades de la sociedad actual. Pero, además, esta medida debe completarse con medidas socioeconómicas de entidades financieras y empresas informáticas.

En relación a las estrategias basadas en las TIC's, que se pueden utilizar en el aula, pueden representar utilidad siempre y cuando se trate de una actividad del profesor, una actividad del alumno, una organización del trabajo a desarrollar, una organización del espacio y del tiempo, de materiales... Utilizar estrategias es tan sencillo como ordenar elementos personales, interpersonales, de contenido y ponerlos en práctica. De esta forma, desencadenan una actividad en el grupo de alumnos y en cada uno de ellos en particular.

En otras palabras, una estrategia educativa es “un plan para lograr los objetivos de aprendizaje, e implica métodos, medios y técnicas a través de los cuales se asegura que el alumno logrará realmente sus objetivos y que la estrategia elegida determinará de alguna forma el conjunto de objetivos a conseguir y, en general, toda la práctica educativa” (Soler, 2007).

En México, los representantes del gobierno instrumentaron las estrategias relacionadas como es la Estrategia Digital Nacional, la cual a través se implementó el programa Mi Compu Mx y con ello la dotación de las tabletas electrónicas para los alumnos de quinto grado.

A partir de este programa, el ambiente de la clase ya no será el alumno como sujeto pasivo, sino que podrá implementarse la colaboración de trabajos en equipo y el profesor como un guía experto en los contenidos curriculares en cumplimiento de los objetivos y desarrollo de las competencias de su edad y valores de acuerdo a las interacciones que se presenten en dicho proceso de aprendizaje. Por tanto surge la incógnita del contenido con que dispondrán los infantes para facilitar dicho proceso de aprendizaje. El software está dividido en dos bloques:

Tendencias Emergentes en Educación con TIC.

En las últimas décadas, el mundo ha cambiado y la Administración educativa ha decidido llenar las aulas de muchos centros de TIC: pizarras digitales, ordenadores, proyectores de vídeo y, quizá lo más extraordinario, ordenadores portátiles con conexión a Internet en las mochilas de los alumnos. La intención de todos estos cambios, se afirma, es que los centros educativos preparen a los alumnos para un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de la información, no solo enseñándoles a usar las TIC, ya habituales en hogares y puestos de trabajo, sino también usándolas como herramientas de aprendizaje.

En la actualidad se pretende definir las pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

En este sentido, Veletsianos (2010) ha propuesto recientemente una definición de “tecnologías emergentes”, específica para la educación:

“Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, propongo que las tecnologías emergentes (“nuevas” y “viejas”) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobre expectativa y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas” (Veletsianos, 2010).

De acuerdo a esta conceptualización, las ideas que la configuran pueden entenderse tanto a herramientas (hardware y software) como a su utilización en procesos de enseñanza y aprendizaje y que un análisis de esas proposiciones análogas referidas a la práctica educativa, y aportando algunas reflexiones más, puede ayudar a formular algunas características de las pedagogías emergentes de forma analítica. Por ejemplo, Beetham, McGill and Littlejohn (2009) han elaborado una tabla de “nuevas pedagogías” en la que recogen como básicos los siguientes enfoques y autores: el “aprendizaje 2.0” (Downes, Anderson, Alexander, Walton), algunas contra evidencias sobre “aprendizaje 2.0”

(Redecker), el conectivismo (Siemens), las comunidades de aprendizaje/indagación (“enquiry”) (Wenger, Garrison y Anderson) tanto desde el punto de vista teórico como práctico, las comunidades de aprendizaje/indagación (Vigotsky) el aprendizaje académico (“academic apprenticeship”) (Holme) el e-aprendizaje y la e-pedagogía (Mayes y Fowler, Cronje).

Veletsianos (2010) expresa que las tecnologías emergentes de hoy pueden ser la esperanza de mañana. Una idea simple hoy puede ser mañana la clave de la transformación de un sector o incluso de un sector educativo (pág. 14), y por esta razón se tiene la tendencia a atribuirles propiedades casi mágicas a dichas tecnologías.

Sin embargo, aunque es fácil caer en la trampa de creer que las innovaciones de hoy van a cambiar radicalmente la manera de enseñar y aprender de mañana, es importante mantener un cierto grado de escepticismo hacia las promesas de cambios revolucionarios (Cuba, 2001).

Según Veletsianos (2010), las personas y las instituciones pueden identificar el potencial revolucionario de productos y procesos en una tecnología pero tal potencial no se ha materializado todavía. De hecho, su realización en muchas ocasiones no depende de la propia tecnología, sino de las condiciones del contexto de aplicación y, especialmente, de los intereses comerciales que la rodean.

El software libre es, sin duda, uno de los mejores ejemplos de innovación abierta de los usuarios y refleja perfectamente los intereses y las tensiones de los distintos protagonistas en uno y otro modelo. La innovación abierta de los usuarios puede poner en dificultades a los modelos de negocio y las cadenas de valor de la oferta o la demanda de la cual trate.

Los factores que frenan la participación de los docentes en procesos de innovación didáctica y difusión de la innovación son más producto de creencias y actitudes que de barreras materiales “externas” de primer orden, como la falta de medios o de tiempo (Tirado, 2008).

MÉTODOS Y TÉCNICA

La investigación se circunscribe en un tipo descriptiva, ya que describe un fenómeno que está ocurriendo en los escenarios educativos de la región del estado de Colima, y está concretándose en otros cinco estados del país. De igual manera se desarrolla desde un Enfoque Mixto, es decir, se basa tanto en el Enfoque Cuantitativo pues considera los porcentajes medibles de los usuarios de las TICs en su proceso de enseñanza aprendizaje en los periodos 2012-2013 y 2013-2014, de igual manera se basa en el Enfoque Cualitativo ya que presenta reflexiones sobre las ventajas de la utilización del fenómeno educativo descrito. Así mismo, se encuadra en un Paradigma Fenomenológico pues se encarga de estudiar un aspecto determinado como objeto de investigación, en este caso específico es el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el proceso educativo de la educación primaria en el Estado de Colima.

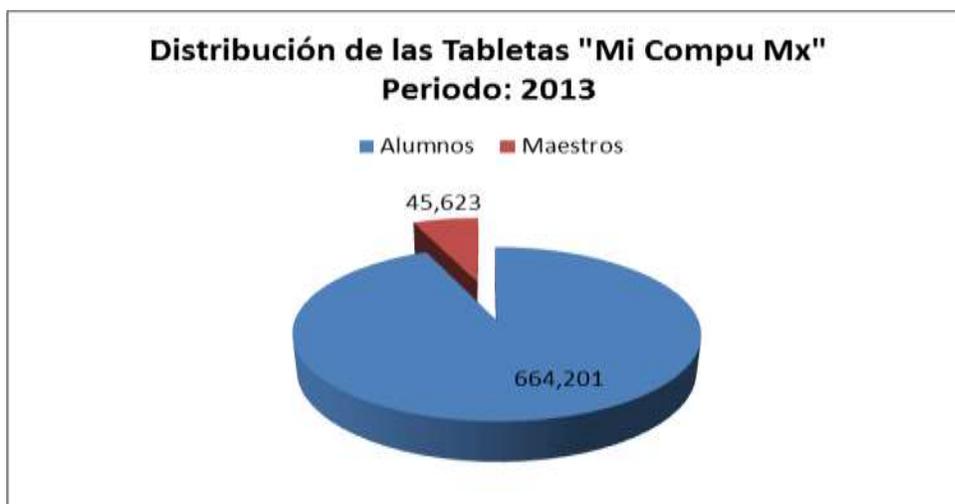
La táctica para la medición del fenómeno de la TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje toma como base la población de los infantes escolares de 5 y 6° grado de primaria del estado de Colima en los periodos mencionados. El motivo de selección es el

Programa “Mi Compu MX” elaborado e implantado como prueba piloto en 2013 en algunos estados en el cual se incluyó Colima, que surgió con el propósito de coadyuvar a la población en adquisición de nuevas tecnologías especializadas de educación en las asignaturas propias de sus grados.

Considerando lo anterior, se tiene un margen de estudio de dos periodos escolares para realizar una comparación en el desempeño de sus asignaturas a través de la prueba “ENLACE” programado anualmente para los escolares de 3er a 6º grado de nivel primaria, y el resultado de la prueba de Fin de Cursos que se lleva a cabo en el término del ciclo escolar, específicamente en los grupos de 5 y 6º.

RESULTADOS

Como parte del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, establecido a través del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se realizó la distribución de los dispositivos electrónicos, en este caso tabletas para los estados piloto en que iniciaría el Programa. Se presume que la cantidad está basada en la población registrada ante la SEP de los alumnos de quinto grado y cada una de las entidades: Colima, Sonora, Tabasco, Puebla, Distrito Federal y Estado de México.



Fuente: Elaboración propia con datos.

Resultados generales de la Prueba de Enlace 2013. Comparativo resultado estatal vs nacional



Los dispositivos a repartir se obtuvieron mediante licitación pública internacional abierta electrónica, bajo la modalidad de Ofertas Subsecuentes de Descuentos, con el objeto de asegurar las mejores condiciones de compra con una erogación de 110.7 millones de dólares, con un valor a la par del mercado de \$13.20 pesos /dólar. La distribución de los dispositivos se inició en el Programa Mi Compu Mx en el año 2013.

En el caso de Colima, se llevó a cabo la distribución en las principales primarias, de las cuales solo se consideró el nivel público a nivel urbano y rural en zonas aledañas, por tanto la población de estudiantes de quinto año que se haría entrega del dispositivo electrónico fue de 13,700 alumnos para el periodo 2015, derivado que en el anterior periodo se les distribuyeron a dicho grado, que en este periodo se encuentran en sexto grado.

Para efectos de medición o valuación de uso y beneficios los contenidos en los dispositivos electrónicos, es necesario periodos más extensos, pero estriba la urgencia a iniciar estudios de la trascendencia de la digitalización para acercar el conocimiento bajo diversos panoramas y de acuerdo al contexto cultural, familiar y habilidades innatas y su contribución a un aprendizaje significativo.

México, a nivel educativo, ha elaborado e instrumentado diferentes reformas en cuanto a evaluación educativa, en alumnos y profesores, ambas coadyuvan en una visión a las tres escalas geográficas local, nacional e internacional. Entre los instrumentos de evaluación para alumnos se encuentran el examen de ENLACE y Examen de Fin de Cursos EFC, los cuales se instrumentaron en los periodos asignados.

Dentro de los resultados de evaluación, el estado de Colima ha estado en niveles superiores con respecto a la media nacional en cuanto a promedio, más sin embargo, es un nivel por abajo del 50% y la diferencia es mínima en porcentaje, por tanto el impacto de dichas tecnologías podría solventar en el incremento de este nivel, pero el fortalecimiento del conocimiento a través de este instrumento, es débil, si no sea acompañada de un guía especializado, en el desarrollo de la creatividad de los infantes y su disciplina para la continuación y finiquito de sus proyectos.

Un punto a discutir es la creación exagerada de instrumentos de evaluación para los infantes, dado que la creatividad en la mayor parte de las ocasiones se desarrolla en contextos armónicos y a través de la observación y experimentación de su medio ambiente

y no ligado a un dispositivo electrónico, sino que estos son un medio para facilitar la información con respecto a las causas naturales y sociales propias, de ahí deriva el poco avance que ha logrado la educación a nivel básico a nivel nacional.

Cabe aclarar que al establecer un promedio nacional y conociendo las características económicas, sociales y culturales vigentes, es indiscutible una comparación con estados del sur derivado de sus carencias o con los del Distrito Federal, donde el acceso a las fuentes de información, museos, artes, cultura está presente y accesible a la mayor parte de la población.

El otro instrumento de evaluación es el Examen de Fin de Cursos, donde los resultados muestran lo anteriormente señalado, sin dejar de reconocer que el esfuerzo ha sido latente, mas sin embargo no suficiente para dar un salto a mejores condiciones de educación en la forma más equitativa posible para toda la población infantil.

Resultados generales del Examen de Fin de Cursos Comparativo de los periodos 2012-2014



A pesar que el Resultado Nacional se desplaza en casi los dos puntos porcentuales, el estado obtuvo un crecimiento de casi 4 puntos porcentuales del periodo 2013-2014 al ciclo escolar de 2014-2015. Si se considera que el aprendizaje pueda obtener su permanencia a través de que el infante sea quien ponga límites en su educación y no el guía o profesor, las tecnologías de información podrían ser el instrumento adecuado para el proceso de

enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las aulas. En esta nueva situación, el profesor fungirá por mostrarle las posibles sendas y el infante decida cuales tomar.

Pedagógicamente, los estudios revelan que los infantes en esos grados están ávidos de conocimiento y experiencia personal, por tanto la tecnología ha desplazado muchas de las estructuras del conocimiento a través de solo libro y enciclopedia y dado el acceso desmedido en el contexto del estado de Colima, es

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Al realizar un análisis descriptivo sobre el uso de las TICs, en el proceso de aprendizaje en el Estado de Colima, en el periodo comprendido entre 2013 a 2014, teniendo como insumos (computadoras Mx, y acceso a la red de internet) de manera gratuita en los lugares públicos del Estado; es necesario conocer que dichos recursos han sido proporcionados por parte del Gobierno Federal y Estatal.

En ese mismo sentido, se determinó también que estas herramientas han fortalecido los procesos de aprendizaje en los educandos de quinto y sexto grado de educación primaria en el Estado de Colima, debido a que están encaminadas a los programas de estudios, módulos y actividades vistas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula; consideradas estas como un reforzador o potenciador y motivador para los educandos, quienes a su vez han ido incorporando nuevas tecnologías complementando la experiencia pedagógica de las temáticas vistas con los respectivos docentes.

En este orden de ideas es posible afirmar que, la diferencia entre el estado de Colima que ya ha recibido estos instrumentos o recursos, y el estado de Guerrero, para tomar un punto de comparación significativo, el cual no los posee aun, evidencia una diferencia significativa en los respectivos porcentajes evaluativos de un ciclo escolar a otro durante el periodo 2013 a 2015.

Es fundamental afirmar que en la era de la información, de acuerdo con Castells (2009) las Tics son un referente fundamental en los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje, además de convivencia ciudadana en los contextos escolares en especial cuando se trata de niños y niñas de quinto y sexto grado en un país en vías de desarrollo como México.

De tal manera que hablar hoy de educación formal, desarrollo de buenas prácticas pedagógicas, formación ciudadana y avances significativos en los contenidos curriculares, demanda no solo unas destrezas o competencias en el dominio de nuevas herramientas tecnológicas sino también tener acceso a estas, de manera sostenida en el tiempo ya que esto permite poner a este país en el concierto internacional en materia educativa y científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

2010. (n.d.). A definition of emerging technologies for education. *Veletsianos*, 3-22.
- AFMEDIOS. (2015, Julio 5). Más de 13 mil 700 tabletas serán entregadas a alumnos de 1º grado el próximo ciclo escolar. *AF MEDIOS*, p. 1.
- Alonso Cano, C., Area Moreira, M., & Guitert Catasús, M. (2012). Un ordenador por alumno: reflexiones del profesorado de Cataluña sobre los entornos 1x1. In Hernández, J., Penessi, F., Sobrino, D., & Vázquez, A., *Tendencias emergentes en Educación con TIC* (pp. 83-102). Barcelona: Espiral.
- Ausbel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*.
- Bach, E., & Forés, A. (2007). *E-mociones. Comunicar y educar a través de la red*. Barcelona: CEAC.
- Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Bartolomé, A. (1995). *Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Beetham, H., Mc Gill, L., & Littlejohn, A. (2009). *Thriving in the 21st century: Learning Literacies for the Digital Age*. Scotland, UK: Glasgow Caledonian University.
- Benitez, G. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 99-131.
- Burbules, N., & Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Granica.
- Cabero, J. (2006). *EDUTECC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Retrieved Julio 10, 2015, from <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>
- Castells, M. (2009). *Comunicación, poder y TIC*. Retrieved julio 30, 2015, from <http://portal.educ.ar/debates/sociedad/cultura-digital/manuel-castells-en-argentina-c.php>
- Cuba. (2001).
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. Madrid: Santillana.
- Díaz, F. Y. (2000). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Colombia: Mc Graw-Hill.
- Díaz, H. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Redalyc.org*. (n.d.). *Documento propuesto por el MEC para la reforma educativa*.
- Downes, S. (n.d.). *The rise of MOOCs*. Retrieved 06 15, 2014, from Downes: <http://www.downes.ca/post/57911>
- Leal, D. (2011). *Ambientes Personales de Aprendizaje en el desarrollo profesional docente. El*. Montevideo: ANEP.
- Leal, D. (2011). Cursos abiertos en línea: ¿un escenario para la gestión personal del conocimiento? *Revista do Serviço Público, Escola Nacional de Administração Pública*, 281-296.
- Leal, D. (2012). En busca del sentido del desarrollo profesional docente en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación. In Hernández, J., Penessi, M., Sobrino, D., & Vázquez, A., *Tendencias emergentes en Educación* (pp. 33-50). Barcelona: Espiral.

- Linares, G. (2014.). Programa “Mi Compu.Mx”: alfabetización digital para todos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 15-21.
- Martí, J. (2001). *Obras Completas de José Martí*. La Habana: Centro de Estudios Martinianos.
- Martínez, F. (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Mc Luhan, H. (1969). *Entrevista con Norden*. Madrid: Cuadernos de Documentación.
- McLuhan. (n.d.). *La tecnología, extensión y apuración del ser humano*.
- Mendoza, S. (2012). *El docente y el uso de las TIC'S del aula de medios en la escuela*. Retrieved Diciembre 16, 2014, from <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/usoticseducprim.pdf>
- Notimex. (2014, 08 12). La SEP entregará más de 700,000 tabletas a alumnos y docentes. *CNN México*, pp. 4-5.
- Ostérez. (2010). 6 tendencias tecnológicas para 2010. *CNN Expansión*.
- Pérez, J. (2012). *Analfabetismo Digital*. Retrieved Julio 29, 2015, from Analfabetismo Digital: <http://joseperezlozano.com/index.php/analfabetismo-digital/>
- República, G. d. (2013). *Estrategia Digital Nacional*. México.
- Rodríguez , A. (2014, 03). *Guía didáctica para la formación ciudadana en la escuela*. Retrieved Febrero 24, 2014, from ISSUU: http://issuu.com/doraastridlopez/docs/gu__a_didactica_para_la_formacion_c
- Siemens, G. (2004, 06). Conectivismo: . *Una teoría de aprendizaje para la era digital*. [http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc).
- Siemens, G. (n.d.). *What is the theory that underpins our MOOCs?* Retrieved 06 11, 2013, from elearnspace: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpinsour->
- Skinner. (1980). *La culminación teórica del proyecto inicial. La metáfora hidráulica del condicionamiento*.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Soler, R. (2007). *Nuevo enfoque metológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual*.
- Téliz, R. y. (2011). La larga marcha hacia la revolución digital en las escuelas. Análisis de la implementación de políticas TIC. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14.
- Tirado, A. (2008). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Retrieved from <http://cst>.
- Veletsianos. (2010). *ARTS*. Retrieved JULIO 29, 2015, from ARTS: <http://facultaddeeducacionarts.blogspot.mx/p/tecnologias-emergentespedagogias-emer.html>
- Veletsianos. (n.d.). *ARTS*. Retrieved from ARTA.
- Vigotsky. (n.d.). *Portal Educarchile*. Retrieved julio 28, 2015, from http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/DirEducCont/TeoriasAprendizaje/Unidad%204/lec_42b_modelo_aprendizaje_sociocultural_Vigotsky.pdf

MALESTARES EDUCATIVOS DE ÉPOCA: ENTRE POSTMODERNIDAD Y NEOLIBERALISMO ¹

Por: Carlos Geovanny Campiño Rojas ²

Resumen:

Malestares educativos de época: entre postmodernidad y Neoliberalismo es el resultado de un estudio minucioso centrado alrededor de la órbita del fenómeno posmoderno y su aliado estratégico conocido con el nombre de neoliberalismo, desde donde se espera evidenciar los objetos de seducción y demanda que maquinan al interior de la anatomía y arquitectura educativa postmoderna latinoamericana, empeñada actualmente en alienar, dismantelar y configurar la subjetividad de docentes y estudiantes desde influjos contraculturales cargados de hibridación cultural, imperio efímero de la moda, cultura digital, y capitalismo salvaje.

Desde el influjo de la pedagogía crítica, se pretende, armar un plan de contingencia capaz de contrarrestar los señuelos ideológicos inmiscuidos con fuerza en la urdiembre educativa latinoamericana, hasta tal punto de inauguran nuevas lógicas empotradas en la arista de la era del conocimiento y la información que amenazan con reducir a los establecimientos educativos latinoamericanos a la mera consideración de pequeños relatos de naturaleza líquida y flotante.

Orientados bajo la brújula de la metamorfosis educativa, se espera finalmente responder al malestar educativo presente, preparar a la comunidad educativa para contrarrestar la intensidad del fenómeno postmoderno, y así lograr transformar la realidad social de los contextos.

Palabras clave:

Postmodernidad, neoliberalismo, calidad educativa, reforma educativa, pedagogía crítica, modernización educativa.

¹ El presente artículo constituye un aparte teórico del borrador de la tesis doctoral denominada: "Disertaciones en torno a educación y postmodernidad; el influjo del neoliberalismo en la enseñanza de los contextos latinoamericanos". Adelantada actualmente por el estudiante de quinto cuatrimestre, programa doctorado en educación, modalidad virtual: Carlos Geovanny Campiño Rojas.

²Licenciado en Filosofía y Letras, de la Universidad de Nariño – Colombia. Psicoanalista autodidacta. Magister en Etnoliteartura Universidad de Nariño – Colombia. Candidato a doctor en Educación, Universidad De Baja California- México. Coordinador académico Colegio Champagnat-Ipiales, Nariño – Colombia. Presidente de la Fundación Gabriel García Márquez de Pupiales, Nariño; Colombia. Catedrático Etnoliterario del gran pueblo de los Pastos Nariño- Colombia. Docente tutor diplomado en pedagogía universitaria Instituto técnico COMFAMILIAR de Nariño. Escritor de diversos artículos filosóficos, literarios y psicoanalíticos a nivel nacional e internacional. Nacionalidad Colombiana. Correo electrónico: carlosgeovannycr@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La simbiosis que convoca el tema postmodernidad y neoliberalismo educativo respectivamente, se ha convertido en un chicle antropológico de época, que ha pasado por el coladero le ha permitido posicionarse vertiginosamente en los albores del siglo XXI, hasta tal punto de obtener un reconocimiento generalizado y gran eco en la pangea académica en la cual encuentra sustento. Sin embargo, la complejidad que desborda dicha tensión, posee un común denominador el cual viene dado en un contexto de cambios socioculturales vertiginosos agrupados bajo la etiqueta de cultura de conocimiento, o simplemente “New Age”. Connotación que a su vez es caracterizada por la muerte de la razón, la cultura digital, la incertidumbre, el amoralismo, la crisis de los grandes relatos, la apertura económica, y por obvias razón el duelo de identidad y la nostalgia de futuro que tipifican los pliegues del fenómeno postmoderno. En esta perspectiva, categorías tan densos y paradójicamente volátiles como globalización, modernización educativa, reestructuración escolar, junto a mundialización, neoliberalismo, multiculturalidad, era de la información, aldea global, entre otros fenómenos culturales que se van dando por añadidura en el tapiz de retazos del siglo XXI, son utilizados para escanear las felicidades paradójicas que ofrece esta “época de vacío”, la mismo que se encuentra trastocada por la ruptura epistemológica y la expansión de una indiferencia relajada que inaugura un nuevo paradigma que rige al orden mundial, el cual desde su singularidad empieza a devorar tal como un agujero negro viejos imaginarios que otrora definía la doliente modernidad.

Diversos estudios de arte, así como literatura especializada, coinciden en señalar que hay un vacío epistémico en el fondo oscuro de la educación, producto de un eminente discurso económico que atraviesa con fuerza el modelo de producción capitalista que tipifica las paradojas postmodernas. En este sentido, hacen hincapié en la necesidad de radicalizar la reforma y calidad educativa, desde un enfoque cuasi mesiánico asentado en la globalización, cuyo punto de gravedad gira alrededor del anillo del neoliberalismo diseminado en la escuela a escala cosmopolita.

No cabe duda que la premisa fundamental que sostiene al neoliberalismo en su cometido de reorganizar la vida educativa es el libre mercado. Elemento condicionante que indirectamente asimilo la reforma educativa latinoamericana bajo el supuesto de la mejora continua, maquillado bajo el nombre de reestructuración escolar y modernización educativa. Pretensión que como bien sabemos ha dado respuesta a interés particulares y tiempos políticos que desvían su mirada de la escurridiza calidad educativa. Quizá por ello, el juego desleal desatado por la competencia entre la oferta y la demanda sea un paradigma de cuño que impulsa el enfoque neoliberal encargado de seducir el corpus de la educación latinoamericana desde su singular flirteo empresarial. Sin embargo, este principio resulta contradictorio, si se consideran las condiciones de desigualdad latentes en América Latina en relación con los países “desarrollados”, ya que la mitad de sus habitantes vive en situación de extrema pobreza. Es evidente por tanto, lo injusto de cualquier política educativa de carácter público, si esta se encuentra empotrada en las lógicas de la competencia económica, sabiendo con antelación que las condiciones de extrema desigualdad presentes a nivel nacional e internacional desvían el tránsito de la equidad y calidad educativa que utópicamente pretende conseguir la reforma educativa neoliberal y globalizante.

Es ineludible en consecuencia, revisar las reformas educativas implementadas por el modelo neoliberal y consecuentes aliados estratégicos, para advertir su instrumentalidad con el modelo ideológico globalizante. En el mismo sentido, dar cuenta de los cambios en las políticas educativas latinoamericanas más recientes, desde donde debe interpretarse los déficits del modelo anterior, así como diagnosticar el presente, para finalmente transformar la realidad social de los contextos educativos en condición de vulnerabilidad.

I. EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL ZOOM DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.

“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”

Freire

Una de las vértebras centrales que componen la columna de la pedagogía crítica potenciada por Freire (2006), es sin duda alguna la conceptualización y problematización de acontecimientos polémicos inmiscuidos en el tejido social. Estas dos actividades antes mencionadas están mediadas por el discernimiento y la sospecha, ingredientes humanísticos que permiten elaborar la “receta” de la pedagogía de la pregunta, encargada de rastrear y descifrar conceptos tan densos como el de postmodernidad, neoliberalismo, calidad y reforma educativa. Bajo esta consigna y partiendo del amparo que brinda la pedagogía crítica, podemos develar ideas y prácticas que orientan de forma particular nuestras acciones pedagógicas maquinadas al interior de la escuela.

El hecho de asumir que sólo hay un modo de entender la calidad, y que ese modo se reduce al esquema del balance-costo-efectividad en términos estrictamente económicos, puede llevar a consecuencias insospechadas. Puesto que si delimitamos nuestra mirada bajo esta estrecha perspectiva, la educación es vista como un accesorio, un lujo del que el mercado puede prescindir en su afán de construir sociedades cosméticas y fluidas maquilladas en el tocador de la industria artificial. Dicho cometido – de naturaleza perversa- ha acarreado consigo una transposición semántica de conceptos, donde categorías provenientes de la administración de empresas, comienzan a migrar con fuerza a la administración escolar, ocasionando consigo un desajuste teleológico al interior del cerebro educativo, hasta tal punto de limitar las posibilidades de creación de un pensamiento complejo capaz de establecer relaciones de vecindad diferentes a las meramente financieras.

En un libro titulado: “La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública”, Laval (2004), sociólogo y pedagogo francés, interpela la extrapolación del modelo empresarial a la escuela, así como la intromisión de la postmodernidad en la arquitectura educativa. Argumenta que el modelo que somete a la educación a una lógica de mercado, se sostiene en la idea de que la utilidad, la eficacia y la competitividad determinan las formas de fuerza que orientan la gestión educativa. En consecuencia, la

dirección de las instituciones educativas latinoamericanas con impronta postmoderna, estaría mediada bajo una alta dirección de corte empresarial, que responde a los cánones que traza el emporio capitalista que las caracteriza: cumplir las órdenes, discernir ideológicamente la clientela, encaminar la acción a la consecución de objetivos, conseguir el fin a través del “neuromercado”, y mantener aletargado al individuo desde cuerpos seductores anoréxicos, en forma de LED, Full HD, u otro derivado del Coltane, etc.

Esta esquizofrénica semiótica neoliberal y globalizante se alimenta del principio de producción limpia heredado de los sistemas de gestión de calidad que expresan sin escrúpulos que aquello que no se puede mejorar es mejor exterminarlo de raíz. En efecto, la escuela neoliberal y sus centros educativos derivados de ella, eligen un determinado modelo que considera la educación como un bien esencialmente privado, cuyo valor es ante todo monetario. Por ello, el nuevo modelo escolar y educativo está fundado, en el sometimiento de la escuela a la razón instrumental de corte netamente económico.

En sus reflexiones, Freire (2002), señala que los procesos de calidad educativa, asociados con la competitividad globalizada han generado cambios económicos que han reordenado la vida de los ciudadanos. Así mismo advierte que, aunque los problemas de la pobreza y la desigualdad social no son nuevos, parecen agravarse por el uso del mercado como el único punto de referencia para juzgar el valor de la calidad, de una idea o política que se reproduce prolíficamente en el mundo Freire (2002). Como es de conocimiento, estos problemas no son sólo afectan los países en vías de desarrollo; sino también a los mal llamados países tercermundistas o en vía de desarrollo donde comienza a penetrar con fuerza los tratados de libre comercio, la economía mundial así como las gélidas lógicas del mercado capitalista que configuran el saber y el poder tradicional de la escuela. Freire, se resiste, a aceptar una noción universal y homogenizante de calidad educativa, en lugar de ello propone hacer una incisión y escudriñar a fondo; para tal efecto se vale del escalpelo de la pedagogía crítica que permita desentronizar el discurso del amo que merodea a la escuela, y así poder desideologizar sus aparatos ideológicos que la vigilan y castigan.

Al parecer la idea de que la calidad educativa, deba ajustarse a las condiciones de la demanda y exigencias del cliente, termina convirtiéndose en una patología de cuño. El hecho de procurar la mejora continua y la satisfacción de las necesidades del cliente proviene de programas educativos empresariales de corte meramente industrial que convierten a los educandos en mano de obra calificable al servicio de emporios o multinacionales de talla internacional. Esto es producto de la fuerte presencia del discurso económico y globalizante que embosca a la educación sin ninguna orden de cateo. Al respecto, cabe recordar que el discurso empresarial que engloba el concepto de calidad educativa, se caracteriza por sus metáforas distintivas, que demandan una cautela epistemológica al momento de definir las.

Vista de este modo, la calidad educativa puede ser definida desde diversas perspectivas conceptuales y dimensiones analíticas, que ven la educación como la integración dinámica de calidad de la organización institucional, de los recursos humanos y fiscales, del programa curricular y la didáctica, de los procesos educativos y sus resultados en términos de aprendizaje. Empero, el hecho de poner objetivos cuantificables, evaluar su consecución mediante pruebas estandarizadas, hacer clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, y abotagarse de sistemas de gestión de calidad

son muestras de como el paradigma empresarial que opera tras bambalinas de calidad , migra pomposamente hacia el ecosistema de la escuela. No cabe duda que la escuela debe tener otra orientación, y discrepar de tan tajante posición. Al respecto, Santos Guerra (1999) examina los riesgos que implica para los sectores menos favorecidos de la sociedad, las fórmulas en las que deriva la significación de la calidad desde la lógica de la empresa. A juicio de este autor esta intercalación es una forma de hacer triunfar una rigurosa tecnocracia asentada en las frías olas del mercado que mecen bruscamente el bote de la educación. La ideología neoliberal y las prácticas culturales asociadas a ella han ido transformando las formas de pensar y de hacer educación, hasta tal punto de romper paradigmas y desde una especie de tapiz de retazos culturales, tejer otros. Conceptos provenientes de los campos de la economía y la administración de empresas se desplazan y hacia la gestión escolar, transportando consigo una particular carga semántica.

En sus reflexiones, Freire (2002), señala que el proceso y los imperativos asociados con la competitividad globalizada en el contexto de rápidos cambios económicos e incertidumbres neoliberales han pasado factura a los derechos de los niños y las niñas a educarse y desarrollarse en un “ethos protectorio”. Así mismo indica que no puede haber una teoría pedagógica de la calidad educativa, que implique fines y medios, o que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. Por tanto la calidad educativa no puede ser vita desde una concepción neutra; sino desde el lente genuino de la fluctuación.

Ahora bien, si observamos la calidad educativa desde el zoom de la empresa, siempre miraremos una “cosa” que se traduce en términos estrictamente mecanicistas, quienes insisten compulsivamente en la domesticación del acontecimiento educativo. En cambio si observamos lo calidad educativa desde la lupa de la pedagogía crítica vemos no una cosa; sino a una persona. Precisamente porque una de las condiciones vitales para la liberación del pueblo y su posterior transformación, es la educación humanista y no instrumentalizadora. Esta última adquiere una connotación ideológica y política claramente definida que se establece en dos posiciones tajantes o ser una empresa para la liberación o caer irremediabilmente en su contrario, la dominación. Quizá por ello Freire (2002) se atreva a afirmar que la educación es un proceso de revolución en la cultura, desalienante, y libertario de la personalidad nacional, que implica necesariamente aplicar un proceso de meta-cognición al interior del concepto de calidad para repensar su lógica en contextos de vulnerabilidad como los acaecidos en la escuela latinoamericana.

Vista de este modo, la calidad educativa puede ser definida desde diversas perspectivas conceptuales y dimensiones analíticas, que la ven como el medio para hacer triunfar una rigurosa racionalidad o como el fin para que los desheredados de la tierra dejen de vivir bajo la sombra de la “pedagogía del oprimido” que a la fecha ha mantenido vivo el discurso económico y globalizante del amo.

II. ESPEJISMOS DE REFORMA: LA EXTRAPOLACIÓN DEL MODELO NEOLIBERAL A LA ESCUELA

El andamiaje central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es suponer que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. En consecuencia, resultaría virtualmente aceptable acudir al bálsamo mesiánico de las reformas educativas para mitigar su malestar.

Sin embargo, cabe señalar que dichas reformas disparadas desde los años noventa al corazón mismo de la escuela, fueron planteadas para el caso particular de América latina como respuesta a los problemas de calidad de los sistemas educativos de la región. Bajo esta connotación se comenzaron a tejer significados y sentidos en torno a la llamada modernización educativa latinoamericana donde participaron diversos actores sociales, comandados por políticos, intelectuales, académicos y organismos multilaterales de cooperación no gubernamental de Estados Unidos quienes abdujeron disparatadamente que la falta de eficiencia, eficacia y productividad educativa radicaba en el acelerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, debido a la masificación de la matrícula y los ineficientes esquemas de operación administrativos centralizados PRAEL, (1982).

Su receta mágica para contrarrestar tales indicadores de desigualdad fue transformar las estructuras y organización de los entornos educativos, mediante la incorporación de una lógica de la libre competencia del mercado, sentando como tal las bases de la educación globalizada. En consecuencia, se determinó factible trasladar las funciones centralizadas de recursos de manejo nacional a manejo local para lograr la eficacia en la administración de los recursos. Así surgió formalmente la llamada descentralización educativa que en teoría debería beneficiar la autonomía de la administración educativa local, al democratizar la educación. Sin embargo, factores adversos como segregación social, elevados indicadores de inequidad educativa, flaqueza económica y de infraestructura de los contextos educativos, entre otros suplicios que se van dando por añadidura, constataron que América Latina en lo que ha materia de reforma educativa respecta se debate entre dos posiciones incisivas establecidas en exclusión social e innovación pedagógica, que inauguraría a su vez la tensión entre maquinaria hegemónica educativa y revolución educativa profunda. Por tal razón los intentos de cooperación de organismos multilaterales en materia de educación fueros cuestionables al considéraselos una especie de parasol ideológico desde donde se hacía posible asombrar las reformas neoliberales.

En esta dirección, cabe recordar que hacia los años 90, las reformas educativas latinoamericanas establecieron de manera arbitraria una relación de vecindad con el proceso globalizado quien comenzaba a allanar el mundo bajo la premisa de la “aldea global”. Posición económica influenciada en cierta forma por los organismos internacionales, en particular la CEPAL a través de su documento de 1992. Al respecto del trasunto neoliberal, Susana López Guerra y Marcelo Flores Chávez (2005) en un artículo denominado: las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica, citan a la periodista canadiense Naomi Klein (2001) para situar el carácter empresarial y publicitario que circula en el corpus de la educación, afirmando que las grandes corporaciones consideraron la educación como un aliado estratégico de la empresa desde el cual es posible persuadir su portafolio de servicios. Naomi Klein (2001). En consecuencia el

neoliberalismo, borro la frontera que otrora diferenciaba la educación de la publicidad, concibiendo explícitamente a los centros educativos como empresas encargadas de exhibir anuncios y carteles de productos y servicios diferentes a los de su naturaleza educativa. Este cometido empresarial lo hicieron en nombre de la reforma educativa quien concedió potestad para que los Ministerios de Educación ofrecieran este servicio a través de las figuras de concesión, licitación, y subcontratación.

Al respecto, Laval (2004) interpela el pronunciamiento anterior, afirmando que

“Las reformas en cursos orientan a la escuela, que ataño encontraba su centro de gravedad no solo en el valor profesional, sino también en el valor social, cultural y político del saber, valor que era interpretado por lo demás de una forma diferente en función de las corrientes políticas e ideológicas, hacia los objetivos de competitividad prevalecen en la economía globalizada”.

Sin duda alguna, nos encontramos inmersos hoy día en un nuevo orden mundial anclado al muelle de la globalización quien concibe el conocimiento como un factor de producción y circulación ofertado deliberadamente en las pasarelas del capitalismo académico. En efecto, la producción del conocimiento, se ha transformado en tal magnitud que actualmente ha desembocado en una actividad netamente mercantil incorporada por las formas jurídicas de apropiación privada.

Por tanto, se está experimentando una situación semejante a la que Marx veía venir, la cual es la diseminación radical de la propiedad privada al servicio del capital y talento humano educativo, que exige mano de obra altamente cualificada, pero paradójicamente reducción de personal. Por ello, han surgido universidades mercantiles al servicio de las empresas privadas que abogan por el liberalismo económico como extravagancia del neoliberalismo. Muestra de ello son los pronunciamientos que la OCDE ha hecho a los Estados para levantar cualquier obstáculo a la cooperación entre universidades y empresas privadas, favoreciendo de esta manera la supuesta innovación y el punto de equilibrio financiero. De todo ello se desprende que la escuela tiende a disolverse en la lógica mercantil y tecnócrata que amasa el neoliberalismo, para maximizar la mera ventaja personal, a cambio de atomizar toda la utilidad y rentabilidad de la escuela al centro de gravedad de la empresa. Esto no es más que un utilitarismo descarado perpetrado por el neoliberalismo al interior de la escuela pública. Todo ello como resultado de la visión privatizadora del neoliberalismo que pretende obviar la consideración de educación como “bien público”.

A este flagelo, se suma el influjo de la globalización que concibe explícitamente la reforma educativa Latinoamericana como una ideología neoliberal promovida por las lógicas de las organizaciones multilaterales. Al respecto Dietética, (1996) afirma que la globalización expresa en nuestro tiempo la necesidad expansionista de la sociedad burguesa, manifestada primero en el colonialismo y luego en el imperialismo. Perspectiva que apunta a concebir la educación como una empresa de la cual es posible obtener ingresos inmensurables producto de los mercados libres de conocimiento.

Bajo el paraguas filosófico de las políticas neoliberales, las reformas educativas latinoamericanas se ajustan a un positivismo exacerbado que pretende crear prototipos autómatas convertidos con el tiempo en cifras, o algoritmos que exhibe la vitrina de la sociedad de consumo. Ello ha conllevado paulatinamente a considerar la educación como un organismo tecnócrata donde prima la figura del técnico especialista como profesional no contaminado de preceptos ideológicos y políticos. Lo irrisorio, de acuerdo al conciso discurso perorata del nuevo reordenamiento capitalista, es que el foco central de los aires reformistas responde a una visión de corte economicista, por no decir globalizado donde se comienza a transportar descaradamente el discurso empresarial a la microfísica de la escuela. De esta manera la política educativa latinoamericana en cuanto a materia reformista respecta queda definida como un espejismo de innovación, untado de una mermelada neoliberal y globalizada que espera generar cambios aislados de manera casi mesiánica.

Al respecto, cabe recordar que los procesos de privatización y competencia agudizaron las desigualdades sociales y económicas latinoamericanas al pretender por la estrategia de la reforma y la calidad educativa balancear los históricos indicadores de desigualdad social, con lo cual comprometieron la calidad de la enseñanza brindada, especialmente cuando decidieron sembrar la confusión entre dos procesos distintos y de diversas consecuencias: (1) la descentralización administrativa o territorial de los servicios educativos a nivel de educación primaria o media; y (2) la autonomización de los centros en el proceso de diseño curricular. PREAL, (2002). Si recapitulamos su historia, encontramos que durante los años noventa, la mayoría de los países incorporaron importantes reformas que contribuyeron de manera relativa a dibujar o quizá desdibujar el actual rostro educativo. Sin embargo, los sistemas de gestión y liderazgo han cambiado muy poco al interior de la dinámica de las escuelas, y los progresos no han sido siempre visibles, mucho menos satisfactorios, puesto que aún reinciden malestares culturales engranados en los piñones de la maquinaria de la gestión directiva.

Al parecer el éxito de las reformas educativas en América Latina ha sido muy relativo, a pesar de la diversidad de casos y de estrategias aplicadas que conducen a obtener resultados ambiguos que cuestionan algunas de las opciones de políticas adoptadas. Entre los problemas más serios que tienen las naciones latinoamericanas, aparecen los fenómenos de repetición y de deserción escolar. Las persistentes desigualdades en la distribución de oportunidades educativas y el bajo rendimiento académico siguen siendo dos problemas adicionales que deben afrontar los ministerios de Educación.

Resta por tanto romper el paradigma bancario que apeñusca el cerebro de la educación para hacer una reforma educativa profunda volcada sobre el aprendizaje los procesos antes que sobre la enseñanza y los contenidos. Puesto que el último eslabón de la cadena de la administración educativa recibe el peso social, pedagógico y económico de sacar adelante la maltrecha educación.

III. UNA SINGULAR MODERNIZACIÓN EDUCATIVA CON IMPRONTA POSTMODERNA

Es un hecho que los acontecimientos culturales tejidos en la urdimbre social están en constante fluctuación, producto indudable del influjo de la denominada “tercera ola” Toffler, (1979). Fenómeno cultural emergente que ha contemplado en su dimensión educativa un rediseño arquitectónico e ideológico de la académica. Lo cual permite deducir que el mundo se transforma vertiginosamente y que el principio del *pantha reí*: todo fluye y nada queda Heráclito, (siglo III-VI a.C) se mantiene vigente pese al trajinar del tiempo. En este sentido y amparados bajo el “elogio de la metamorfosis” Morín, (1987) es posible afirmar que los procesos de modernización suscitados a escala mundial, viraron bajo el punto de gravedad de las hecatombes del siglo XX, las cuales a su vez arrastraron consigo una estela de desaciertos y frustraciones que siguen sacudiendo la columna vertebral de la humanidad. Sin embargo, el letargo de la educación no estuvo ajeno a estas mutaciones; sino por el contrario atendió a su consigna, la cual se vio reflejada de manera explícita en tres rasgos característicos: la derivada de la crisis, la mundialización de las relaciones y el enfoque sistémico. Tres elementos que comenzaron a configurar de manera significativa el corpus de la denominada modernización, al incorporar en la esfera educativa una nueva microfísica del poder” Foucault, (1979) centrada principalmente en el cambio de paradigma de gestión y dirección escolar.

Un sin número de literatura especializada corrobora esta apreciación, al afirmar que estamos asistiendo hoy día a transformaciones radicales respecto del saber y el poder en los modos de producción, quienes no comparten en muchas ocasiones puntos de anclaje comunes entre épocas, sino por el contrario se distancian tajantemente de las mismas Lyotard,(1989). Muestra de esta singular sintomatología postmoderna son los borramientos generacionales que enrarecen, cuando no desvirtúan, nociones como infancia, originalidad, tradición oral, etc. Gracias a tecno- imaginarios seductores de fácil asimilación henchidos por el emporio de la moda y la cultura digital que comienzan a dismantelar los cuartos e incluso la subjetividad misma de los estudiantes. Al parecer, el paradigma de antaño caracterizado por su componente de ensoñación, propio de viajeros y utopías ha sido remplazado por el locus de enunciación del hablante ser tecnológico que empieza a remover lo presencial para apostarle a una modernización educativa empotrada en las lógicas del mercado, el espacio virtual y la vida cibernética.

Sin lugar a dudas, el norte que “orienta” nuestra época actual es la postmodernidad. Fenómeno contracultural caracterizado por cambios vertiginosos, que atraviesan tanto las cuestiones más triviales como las más neurálgicas del entramado cultural, configurándose más que en un tiempo, en un talante, es decir en un modo de vida mediado por una nueva microfísica de poder. Sea como sea, el corpus postmoderno, fundamenta las problemáticas, tanto culturales como sociales, de los hombres y mujeres fabricadas en la nostalgia de la modernidad tardía latinoamericana. Por ello, sumergirse en la postmodernidad implica revisar, aunque sea superficialmente, algunas características propias de su antecedente; ósea de la modernidad quien en su momento se impregnó de un intenso proceso de racionalización en las dimensiones intelectuales, artísticas e institucionales que configuraron un emporio en torno a la razón. Sin embargo, contiguo a la descomposición de la razón, se sumó el mundo tecnológico que ha dejado atrás el mundo ontológico, inaugurando así la “era postmetafísica” u “ontología 2.0”.

Recordemos por ejemplo que desde la segunda posguerra la mundialización de la economía, de las comunicaciones y en general de los sistemas de escolarización, fue puesta en marcha rápidamente a nombre de la etiqueta de la modernización. Habría que matizar, que la mundialización, devenida luego en globalización -ahora llamada “aldea global”- en suma siguiendo a Capella (2005) es deformada o desigual, interconectada e híbrida, mas no uniforme; de tal manera que el concepto de modernización engranado en los piñones de la globalización orienta su accionar hacia la desaparición de las barreras físicas, tecnológicas y geográficas que otrora limitaban una de las formas de la modernización educativa conocida como reestructuración escolar; es decir la reinención de la escuela desde ambientes virtuales de aprendizaje, o “gramáticas de la escuela”. En este sentido Zorrilla (2002) sostiene que la reforma de las políticas educativas- vale la pena decir de la modernización educativa- hace referencia al conjunto de acciones deliberadas por cambiar el “equilibrio” de un sistema educativo, mediante la configuración de insumos, procesos o productos.

Por tanto, habría que entender la modernización educativa no solo como un proceso de oxigenación intelectual o re-ingeniería; sino como una revolución profunda al marco teleológico de la escuela, donde se concibe a la misma como una sociedad sistémica, lo cual implica entender la educación como un ecosistema capaz de establecer simbiosis; es decir relaciones de vecindad entre especies diferentes y no necesariamente complementarias. La modernización educativa por tanto debe entenderse como un proceso dinámico, asimétrico y sistémico capaz de congrega en su estructura elementos interrelacionados cuya necesidad empírica es el movimiento permanente entre el sistema y su contexto, entre el adentro y el afuera, que conlleva a repensar las líneas imaginarias que traza por ejemplo la maquinaria hegemónica educativa.

Para ratificar lo anterior es necesario recordar que los sistemas educativos en América Latina estuvieron vinculados a los procesos de modernización, por lo menos desde la década de los cincuenta, con la puesta en marcha de un nuevo orden mundial que define un enfoque interdisciplinar capaz de bordar significados y sentidos diversos en torno a un tema, sujeto u objeto en mención; en este caso particular hilar el concepto de modernización educativa desde la rueda de la calidad y la interdisciplinaridad .

Lugares de afinamiento como prisión, hospital, fábrica, escuela, familia, oficina, etc., se han visto cosificados a nombre de la etiqueta de la modernización quien inaugura una nueva modalidad de secuestro desde el emporio de un centro comercial o el estrambótico WI Fi de la casa. Empero, sabemos que estas instituciones están próximas a colapsar. Paulatinamente padecerán una especie de “crónica de muerte anunciada” ya sea a corto o largo plazo. Solo se trata de administrar su agonía. Pues las sociedades tecnológicas de control están reemplazando a las sociedades disciplinarias Deleuze, (1996). Por ello no es descabellado afirmar que en el marco de la “era de la información”, la figura presencial del docente sea remplazada por la ciber- maestro que opera detrás de una vitrina pantalla auspiciada por el síndrome electrónico que acrecienta esta época postmoderna que como hemos visto, hace que la realidad se evapora y, con ella se volatiliza también la distinción entre sujeto – objeto, estudiante- docente. Si en el contexto anterior los Mass-Media se referían esencialmente al objeto, en la actualidad la informática y el mundo de las virtualidades se vuelca prolíficamente sobre el sujeto, moldeando su estructura psíquica y comportamental desde sus panópticos omnipresentes diseminados en los ojos de poder que

proyectan los ciclopes unidimensionales o máquinas de visión que allanan actualmente el mundo.

De la mano del desterramiento de la razón e intromisión tecnológica, se puede mencionar un tercer rasgo determinante del pensamiento postmoderno: la estatización de la vida, una vida en homeostasis o terrible equilibrio. El ser humano, al no tener un fundamento trascendental de la realidad, pierde el horizonte de la historia, lo mismo ocurre con la finalidad de la educación que al no verse representada en lo presencial, pierde su razón de ser desde la realidad virtual, lo inorgánico, surrealista y post metafísico que potencia el pseudo-relato postmoderno.

Sin una coordenada de referencia no hay semántica educativa, mucho menos gramática de la escuela, puesto que el acto educativo transitaría en un camino plagado de probabilidades y no de hechos. Coexistir sin referentes, sobrevivir sin una brújula que oriente la praxis educativa, tiene como consecuencia vivir en la incertidumbre sobre la verdad y sobre la realidad misma del acontecimiento. Si bien esta premonición está tomando cada vez mas forma en las propuestas de modernización educativa mediadas por los recursos virtuales de aprendizaje, no podría descartarse que el tema educativo en América Latina se mueve en el interludio de la sociedad disciplinar que la hizo emerger y las nuevas formas de lo social que aún subsisten con sus huellas y heridas del pasado.

Recordemos que en América Latina, los éxitos y fracasos sufridos en la modernidad han sido el resultado de procesos de acomodación de los contenidos de la modernidad europea y Estados Unidos respectivamente. Esto se traduce en la organización de las economías latinoamericanas en una forma capitalista periférica y en la reproducción de la cultura occidental en los modelos educativos de provincia que como bien señala Octavio Paz (1990), están enmarcados no por las corrientes fundamentales en la crítica filosófica, científica y política de Francia, Inglaterra y Alemania sino por influencias neo-escolásticas de la península ibérica.

Ello conduce a pensar que los intentos de modernización educativa han sido mimetizaciones de modelos foráneos reajustados a contextos desvinculados de su alcance. Sin embargo, la idea de la modernización no es únicamente propia de los sistemas educativos. Ella va más allá del ámbito sectorial donde, de hecho, se observa que los gobiernos de los Estados de América Latina manifiestan hoy una aspiración común: la de transformarse en sociedades modernas, metamorfosearse al ritmo que imprime la sociedad de la información, lo cual implica correr el riesgo de dejarse arrastrar por la corriente postmoderna que seduce cada vez más a sus adeptos desde su propuesta de creación de culturas líquidas, híbridas y flotantes. Al respecto Ornelas (1995; citado por Zorrilla, 2002), afirma que,

[...] “uno de los rasgos distintivos del sistema educativo, en este fin de siglo es su movimiento. No sólo crecimiento y desarrollo, sino que es posible observar una transición de un estadio –aparentemente– agotado a otro que aún se alcanza a perfilar con nitidez, pero sobre el que actúan varias fuerzas que intentan determinar su futuro”.

La modernización educativa apilada a la estructura digital, no educa tan solo desde espacios de confinamiento sino también desde el espacio virtual. Por tanto, la educación tiende a abrirse a nuevos posibles y explorar caminos aparentemente “inhóspitos”. En este sentido, el viejo paradigma de escuela como sinónimos de encierro, estímulo y reacción, está condenada a desaparecer, y ser remplazado por simuladores de inteligencia artificial monitoreados por las ciencias de la información y la comunicación que educan desde afuera y hacia fuera. Por tal razón, la ciudad, y en general toda las esferas sociales que componen ese colchón de retazos llamado sociedad, constituirían los espacios abiertos que estarían demandando las extravagancias de la postmodernidad educativa. Un buen ejemplo de esta tensión espacial entre el adentro y el afuera es la relación de la escuela con la vitrina pantalla o también llamada televisión, relación en la que se establecen servidumbres maquínicas que oscilan entre dos procesos, la lectura de la imagen, y la escolarización en lo que se ha dado por denominar como “televisión educativa”. Sin lugar a dudas, y en correspondencia con este plano de análisis, la organización social y económica del capitalismo académico entra a problematizar las relaciones del adentro y el afuera de la escuela como por ejemplo currículo oculto, mapa de procesos y horizonte institucional.

Es necesario por ende, abordar los nuevos problemas de la educación desde lentes, dotadas de nuevos enfoques que permitan el acceso a explicaciones más potentes de los fenómenos. Entender qué es la modernización y cómo ha incidido dentro del cerebro de la educación puede ser una escotilla de entrada a los discursos y las prácticas hegemónicas en el contexto educativo latinoamericano que experimenta esta época de vacío llamada sutilmente como siglo XXI. Lo radicalmente nuevo en la educación actual, es que no solo se plantean exigencias para producir sujetos capaces de vincularse al mundo laboral o empresarial, sino que además se demandan otras subjetividades en referencia a nuevas formas de construir ciudadanía, saber y poder. Esto es una muestra contundente de la modernización educativa apilada en la premisa de aprender a aprender, donde al decir de Tauraine (2005)

“No se volverá a una concepción de la enseñanza como socialización puesto que el sistema social, la sociedad, no ofrece ya la solidez de antaño y la individualización del aprendizaje, y por tanto la ayuda aportada a las iniciativas de cada alumno, está ya en acción en la enseñanza de hoy”.

La modernización educativa por ende está íntimamente asociada a un tipo de reforma educativa que implica un cambio de paradigma social y cultural que debe asumirse como un problema político, en el marco de la configuración del Estado. Ello implica la introducción de prácticas de gestión que transformen sustancialmente los estilos y procedimientos de dirección escolar, desmonten la tradicional maquinaria hegemónica educativa y reivindiquen los modelos educativos en sintonía con las particularidades del contexto. Si hay algo por insinuar a modo de cierre no determinante, sería una educación de la potencia y no de la economía del pensamiento, los gestos del aquí y del ahora son una invitación a derrochar pensamiento. Desde esta perspectiva, la modernización educativa no debe ser concebida meramente como la restitución del saber tradicional o aparentemente obsoleto; sino como la actualización de los dispositivos de saber y poder engranados en los piñones de la escuela, donde tres variables: saber, recursos humanos y financieros converjan, cambiando la estructura jerárquica de la escuela para apostarle la partida a una complementariedad, o enfoque sistémico de saberes empeñados en disminuir los elevados

indicadores de desigualdad que posicionan a América Latina como un continente de abismales brechas de inequidad y segregación social.

Conclusiones:

- Las formas descritas de neoliberalismo educativo se entrometen dentro del concepto de calidad, siguiendo genealógicamente tres movimientos. Primero, una fase de “control de calidad” donde se destaca el empleo de metodologías de inspección aplicadas a la producción de la gestión empresarial. Hecho que a su vez migra el concepto de administración de empresas a la administración escolar. Luego, surge una fase discursiva donde se habla de “aseguramiento de calidad”, centrada en mantener un nivel continuo en la garantía del producto o servicio educativo ofertado. Finalmente, llega la “calidad total” con una teoría de la administración centrada en la satisfacción de los deseos y de las expectativas del cliente. Esta fase resalta la importancia de la mejora continua para garantizar la competitividad, inaugurando como tal un darwinismo social exacerbado consagrado al servicio de la propiedad privada. A lo anterior hay que agregar el influjo de la publicidad comercial y la propaganda de los medios de comunicación masiva que operan a favor de la sociedad de consumo para que la calidad, definida en estos términos, se convierta en una condición de la empresa, al mismo tiempo que en una exigencia del cliente. Finalmente se incorpora el concepto de calidad educativa desde el enfoque globalizante que considera literalmente a la educación como una empresa o multinacional de servicios. Ratificando una vez más que el modelo de calidad educativa viene de un modelo netamente empresarial que evalúa la calidad en términos de resultados, poniéndonos en guardia, sobre todo, en el hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.
- Los procesos de modernización educativa suscitados en el contexto de América Latina atraviesan cambios cualitativos marcados por complejas transformaciones, en las cuales es posible reconocer una tendencia a replantear la dirección, la administración y evaluación de todo el aparato educativo. De hecho, y como propuesta global, la modernización educativa está íntimamente asociada a un tipo de reforma educativa que implica un cambio de paradigma social y cultural que debe asumirse como un problema político, en el marco de la configuración del Estado. Ello implica la introducción de prácticas de gestión que transformen sustancialmente los estilos y procedimientos de dirección escolar, desmonten la tradicional maquinaria hegemónica educativa y reivindiquen los modelos educativos en sintonía con las particularidades del contexto.
- En materia de educación latinoamericana, es virtualmente inevitable huir de la hibridación cultural, el neoliberalismo, la cultura digital y la globalización. Sin embargo, los mal llamados países tercermundistas o en vía de desarrollo según el imaginario eurocéntrico pueden retener el flujo de su identidad y dar largo aliento al tema educativo gracias a la incorporación del enfoque glocal (particular a lo general), opuesto al enfoque cosmopolita postmoderno. Sin un proceso de acomodación tecnológico, económico y globalizado, el acto educativo, conjuntamente con el docente, tendera a diluirse y remplazarse por el influjo de la vitrina pantalla.

- No existe un modelo único de cambio, sino transformaciones en plural, que inauguran las conversaciones interminables que mantienen activa la dinámica de la educación. Por tal razón, los movimientos entrópicos o disonantes suscitados en la dinámica misma de esa orquesta llamada escuela deben ser entendidos, más que como resistencias, como buenas oportunidades para rediseñar las acciones, corregir errores, incorporar dimensiones e intereses no considerados en los diseños originales.

Referencias bibliográficas

- CEPAL (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía. Santiago, CEPAL
- CHOMSKY, N. (2007): "La (des)educación". Barcelona: Crítica.
- CAPELLA, Juan Ramón (2005). Globalización: una ciudadanía evanescente, en Nicholas Burbules y Carlos Alberto Torres (comps.), Globalización y educación: manual crítico. Madrid: Popular.
- DELEUZE, Gilles (1996). Posdata sobre las sociedades de control, en Conversaciones 1972-1990. Valencia: Pre-Textos.
- GUERRA, Miguel Ángel. (1990). Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en centros educativos. Madrid: Akal.
- GUERRA, Miguel Ángel. (1999) Las trampas de la calidad. Acción Pedagógica, 8(2), 78-81.
- FREIRE, Paulo. (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI
- TOURAINE, Alain (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Barcelona: Paidós.
- TOFFLER, Alvin (1979). Avances y premisas. Plaza & Janés, Barcelona, 1983.
- LAVAL, Cristian (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Paidós. IBERICA.
- LÓPEZ SUSANA , Y FLORES MARCELO (2005) las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica
- LYOTARD, Jean François (1989). La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra
- MORIN, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa Editorial.
- MORIN, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- RASCO, Angulo. (1999). El neoliberalismo y el surgimiento del mercado educativo. En F. Angulo Rasco (Ed.). Escuela pública y sociedad neoliberal (pp.17-38). Miño y Dávila Editores. Madrid.
- LÓPEZ SUSANA , Y FLORES MARCELO (2005) las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica
- ZORRILLA, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2).

LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES Y SU RELACIÓN CON LA MICROPOLÍTICA

Florentino Silva Becerra

Profesor investigador adscrito al Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la de la Universidad de Guadalajara

Resumen

La presente investigación *in situ*, plantea la búsqueda de respuestas a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de interacción entre docentes y directivos que construyen y reconstruyen la cotidianidad en el espacio del trabajo colegiado y qué significado le atribuye al trabajo colegiado?, lo que pretendió los siguientes objetivos: describir las interacciones en los Consejos Técnicos Escolares como una forma de operar el trabajo colegiado entre profesionales en una Escuela Secundaria Pública, así como identificar las concepciones que los profesores y directivos han construido como actores educativos miembros de la organización escolar respecto los Consejos Técnicos Escolares y con ello analizar los significados de los profesores y directivos de una escuela secundaria pública sobre los trabajos colegiados. Desde la perspectiva de la sociológica se considera al individuo como miembro de una institución, como el espacio que le da vida, en el que surge el poder formal e informal por en el que los individuos pertenecientes a un grupo, tienen como fin alcanzar sus metas en la organización.

Palabras clave: micropolítica, interacción colectiva, Colegialidad, liderazgos resistentes y consejos técnicos escolares.

Abstract

This research in situ, raised the search for answers to the research question: What are the characteristics of interaction between teachers and managers who construct and reconstruct the daily life in space of collegiate work and what gives meaning attributed to work ?, which it sought the following objectives: to describe the interactions in the Technical School Boards as a way to operate a collegial working professionals in a public high school and identify the concepts that teachers and principals have built educational actors as members of the organization School regarding Technical School Boards and thereby analyze the meanings of teachers and directors of a secondary public school on the collegiate work. From the perspective of sociological considering the individual as a member of an institution, like space that gives life, in which the formal and informal power comes by in which individuals belonging to a group, are intended to achieve your goals in the organization.

Keywords: micro, collective interaction, collegiality, leadership resistant and Technical School Councils.

Introducción

Desde hace tiempo, mantenía la inquietud de buscar explicaciones a las problemáticas que desvían el trabajo académico y generan divisiones, que niegan la posibilidad del entendimiento de las problemáticas pedagógicas de la escuela, generando bloques de resistencia hacia toda propuesta académica, lo que genera una cultura de trabajo en la que el colectivo docente se convierte en un espacio micropolítico. La formación cultural manifestada en sinergia proteccionista de los profesores y directivos, hacen del espacio colegiado un sitio plebiscitario de pretensiones individuales, que se manifiestan en alianzas que actúan como aduanas en las que la tarifa, es el precio por el tránsito a una puerta complicada, para impulsar el trabajo colectivo entre docentes, gestándose así lo que los etnometodólogos llaman “producción local”; la acción situada en su localización inmediata desde la interacción con la que se identifican los profesores y directivos. ¿Cómo impulsar el trabajo que permita integrar a los profesores en una meta común? ¿Por qué los profesores y directivos se ven inmersos en conflictos que se manifiestan en la resistencia a las acciones de búsqueda del cambio?

El impulso del trabajo, a través de la opinión consensada de todos los profesores y directivos, siempre aparece con un propósito fundamental en la gestión educativa, pero la impermeabilidad manifestada en el silencio o en forma abierta en que la inamovilidad se instala en la cultura colectiva, evocando la inamovilidad como bandera, donde el espacio colegiado solo admite la misión para legitimar lo que las alianzas tienen en meta, fortaleza ante la permeabilidad del cambio. Cuando un profesor ingresa al centro de trabajo es disputado por los distintos grupos, integrándolo a sus filas, porque esto tiene como significado la suma de membresía y con ello la fortaleza de la acción colectiva, para generar con esto momentos de interacción; agrupaciones centradas en lo que los otros están haciendo (Goffman, 1961).

Este contexto generan los resultados de esta investigación, fijando como objetivo el de comprender la forma de interacción de los profesores y directivos, en cuanto a su pertenencia al contexto escolar y su interacción reflejada en el Consejo Técnico Escolar, captando la visión de estos en el espacio colectivo, manifestada en sus acciones.

Formulación del problema de investigación

Esta investigación comienza con una inquietud, que permite advertir la existencia de una dificultad, es decir a partir de los primeros hallazgos nace una pregunta a la cual se busca respuesta, es lo que Malinowski (1975) denomina problemas preliminares, las ideas preconcebidas son perniciosas en cualquier tipo de trabajo científico, pero aventurar problemas preliminares es la principal cualidad del científico y estos se revelan, para fundamentar sus perspectivas.

En las reuniones colegiadas, se generan interacciones de resistencia a las acciones propuestas por quien coordina este trabajo, que busca instaurar como parte del movimiento generado por el tránsito que vive la vida escolar: la resistencia ante las transiciones educativas que viven los docentes y directivos.

No existen metas comunes, al no poder dar cauce a los planteamiento del colectivo presión surge como medio de control, los acuerdos colectivos se aceptan bajo el sentir de que nos e van a concretar, el trabajo se realiza de manera individual, el discurso centrado en el deber ser como medio de interacción, desvió de responsabilidades y los compromisos son parte de la problemática.

A lo que se pregunta:

¿Cuáles es el significado que los profesores y directivos le otorgan a su interacción en el Consejo Técnico Escolar, como ámbito sociocultural que conforma su identidad y su estilo de vida en la escuela?

Los problemas de la teoría y de la práctica desde la Escuela de Fráncfort

Los miembros de la primera generación de esta escuela, tienen en común su condición judía, el holocausto que marcó sus vidas, determinante en su crítica, por lo que el sentido que marcó su trayectoria fue la necesidad de desarrollar una reflexión global sobre los procesos que consolidan la sociedad con problemáticas de índole económica, guiados por el modelo Marxista y un tanto más por la Sociología empírica que tiene como objetivo la comprensión y la explicación científica de la realidad social. (Wiggershaus, 2009).

En palabras de Wiggershaus (2009), la apertura en 1908 en manos de Robert Wilbrandt, uno de los pocos socialistas alemanes de cátedra izquierdista quien en 1918, habían llegado repentinamente al poder, y las ideas de orden económico socialista se fijaban en su postura ideológica, tal es el caso que la palabra “socialización” estaba en boca de todos después de la revolución de noviembre de 1918 que se extiende por toda Alemania a la serie de revueltas civiles desde noviembre de 1918 hasta mayo de 1919, al final de la Primera Guerra Mundial.

Estos fragmentos denotan acciones en el devenir de su enfoque sociológico y filosófico en la búsqueda de respuestas: ¿Qué acciones sociales impulsaron el nacimiento de la Escuela de Frankfurt?

Producto de las interacciones filosóficas, sociologías y psicologías de esta escuela emerge la teoría crítica siendo esta un tipo de ciencia por así decirlo, completamente fuera de las ciencias puras como la matemática y las ciencias naturales, sus objetos de estudio son puros porque carecen de la conciencia de la realidad, en tanto los posicionamientos de la teoría crítica son parte del autoconocimiento del ser humano en el presente. No sólo representa otro tipo de ciencia, sino que también otro tipo de filosofía científica, este es entonces el objeto de esta Escuela, ya que no le interesa saber lo que el individuo es de por sí, prescindiendo del contexto histórico social, por lo tanto lo que le interesa es observar al individuo como un ser humano sumergido en su contexto de relaciones sociales actuales que a su vez se basan sobre la historia específica de la sociedad en caso (Horkheimer, 2003).

Esta teoría observa al ser humano en la sociedad en la que vive, no como algo dado, no como lo que es: observa al ser humano en un contexto de intereses sociales y en el contexto de una racionalidad normativa de cómo podría ser mencionado ser humano. En consecuencia expresión de que la teoría crítica posee una ética muy pronunciada (Horkheimer, 2003).

Los centros de pensamiento de la teoría crítica y su gran capacidad para entrar hasta en lo más oscuro de la conciencia y del inconsciente humano, confrontado por primera vez en la historia del pensamiento, el análisis marxista con el psicoanálisis y los clásicos de la crítica a la ilustración. A partir de esta confrontación, la teoría crítica científica emerge en contra de la sociedad burguesa. Por consiguiente esto se concentra en lo que llama Marx la superestructura y que en las concepciones más actuales se podría llamar la cultura política, estos científicos se dedicaron sobre todo al análisis de los aspectos engañosos, oscuros y falsos de la cultura política, es decir ideología, o como dice Marx, la conciencia es necesariamente falsa porque los aspectos, más importantes de las ideologías no se deben a la propaganda (Gandler, 2009).

Tampoco el concepto de “teoría crítica” puede servir para caracterizar unívocamente a todos los pensadores frankfurtianos. Horkheimer define la teoría crítica, frente a la teoría “tradicional”, como una forma de práctica científica que no contribuye a la reproducción de la sociedad, sino que la juzga críticamente y apunta expresamente a su transformación.

El comportamiento político desde la interacción colectiva

Erich Fromm con el psicoanálisis en los años veinte y principio de los treinta, comparte con los freudianos de izquierda que llevaron a cabo el fascinante experimento de combinar la teoría de los instintos de Freud y la teoría de clases de Marx, es decir una escuela sociológica que integrara el marxismo y psicoanálisis conduciendo con esto a un enlace institucional entre el psicoanálisis y la investigación social histórico materialista.

Fromm (1964) enfatiza en cuanto a la situación humana como clave del psicoanálisis que el hombre es el único animal para quien su propia existencia constituye un problema que tiene que resolver y del cual no quiere escapar. Es decir tiene que seguir desarrollando su razón hasta hacerse dueño de la naturaleza de sí mismo, así también no interpreta a las ideologías como algo producido por los hombres; reconstruye los hombres a partir de las ideologías (Serrano, J.2007).

La clave del psicoanálisis humanístico, la encuentra en que todas las necesidades esenciales del hombre que están determinadas por su polaridad, el hombre siempre tienen que resolver un problema pues no puede permanecer siempre en la situación dada de una adaptación pasiva a la naturaleza.

Se insiste en que ni aun la situación más completa de todos sus necesidades instintivas resuelve su problema humano; sus pasiones y necesidades más intensas no son las organizadas en su cuerpo son las enraizadas en la peculiaridad misma de su existencia (Fromm, 1964).

El hombre no puede vivir estáticamente, porque sus contradicciones internas lo impulsan a buscar un equilibrio, una armonía nueva que constituya la pérdida de la armonía animal con la naturaleza. Todos los hombres son idealistas si entendemos el impulso a satisfacer las necesidades que son específicamente humanas y que trascienden las necesidades fisiológicas del organismo.

En cuanto a la transformación política Fromm (1964) procura demostrar que la democracia no puede funcionar en una sociedad enajenada y que el modo como está organizada la democracia contribuye al proceso general de la enajenación.

Para Fromm (1964) la enajenación en la democracia no le permite ejercer la convicción y la voluntad, ya que estas son manipuladas, lo mismo que sus gustos por “poderosas maquinarias” de propaganda que la condicionan enajenado su modo de vivir, aclara en cuanto en relación al voto que el gobierno de la mayoría como alternativa de gobierno. No significa que la mayoría era preferible estar equivocada, a que le impusiera su voluntad una mayoría impone el derecho moral sobre la minoría. Y en este sentido Fromm (1964) lo afirma como un error, evidentemente; en realidad, es un hecho

histórico que todas las ideas “acertadas en o política, como en filosofía, religión o ciencia, fueron originalmente ideas de la minoría.

Fromm en su relación con Freud (1921) *Psicología de las masas* reúne tres trabajos escritos desde 1856-1939, bajo la profunda impresión causada por la bárbara contienda que había asolado Europa entre 1914 y 1919. El ensayo que da título al volumen estudia al individuo como miembro de agregados sociales.

En su libro *psicología de las masas y el análisis del yo*, advierte en la vida dinámica individual, aparece integrado siempre, efectivamente el otro como modelo, objeto, auxiliar o adversario y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde su principio psicología social en un sentido amplio, plenamente justificado (Freud,1921).

La psicología colectiva considera al individuo como miembro de una institución como espacio que le da vida a su contexto. Le Bon (1968) afirma que el más singular de los fenómenos presentados por una masa psicológica es el siguiente: cualesquiera que sean los individuos que la componen y por diversos o semejantes que pueden ser en su género de vida, sus ocupaciones, su carácter o su inteligencia, el simple hecho transformados en una multitud le dota en una especie de alma colectiva.

El alma les hace sentir, pensar y obrar de una manera por completo distinta de cómo se sentiría, pensaría y obraría cada una de ellas aisladamente.

Advierte Le Bon (1968) que en una multitud se borran las adquisiciones individuales, desapareciendo así cada una de las individualidades que la integran. Lo inconsciente social surge en primer término y lo heterogéneo se vuelve homogéneo.

Entonces la superestructura psíquica tan diversamente desarrollada de cada individuo queda demolida apareciendo descalza la uniforme base inconsciente, común a todos, ya que un individuo integrado en una multitud, adquiere, por el simple hecho del número un sentimiento de potencia invencible.

Insiste en que las multitudes no han conocido jamás la sed de la verdad ,demandan alusiones a las cuales no se pueden renunciar, dan siempre la preferencia a lo irreal sobre lo real actúa sobre ellas la misma fuerza que lo real, es decir tienen una visible tendencia a no hacer distinción entre ambas.

Le Bon (1968) manifiesta acerca de los dirigentes de las multitudes, en cuanto a un cierto mando de seres vivos se reúne, tratase de un rebaño o de una multitud humano, los elementos individuales se colocan instintivamente bajo la autoridad de un jefe, entonces la multitud es un dócil rebaño incapaz de vivir sin su jefe.

Le Bon (1968) cita a Douglas (1920) enfatizando el planteamiento que para que los miembros accidentalmente reunidos de un grupo humano, lleguen a formar algo semejante a una masa, en el sentido psicológico de la palabra, es condición necesaria que entre los

individuos exista algo en común, para que un mismo interés los enlace a un mismo objeto, que experimenten los mismos sentimientos en presencia de una situación dada, que posean en cierta medida la facultad de influir unos sobre otros.

Las interacciones manifestadas en el poder del colectivo

El poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones, en gran parte las acciones políticas resulta de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas (Blase ,1987).

Iannaccone (1975) creador del concepto, a mediados de los 70', y no es sino hasta los 80' que se generó un trabajo teórico y empírico de quien encuadró el término en el ámbito de lo que sobreviene al interior de las escuelas, con las interacciones de los profesores.

Como se puede observar esto se presenta en las instituciones, en razón del manejo del poder como necesidad social de los grupos humanos.

Las escuelas son, organizaciones vivas en las que las interacciones humanas tienen también su interacción con el poder, el cual impregna la visión de trabajo y una necesidad de generar grupos de ideas diversas y controversias entre grupos que interactúan.

Entender la cultura de la organización como algo que se construye y desarrolla en la interacción social por sus miembros, concederle voz y protagonismo a sus participantes como individuos con historia y pensamiento propios, abre el camino para comprender, que en el seno de las mismas se producen conflictos ideológicos, en consecuencia subgrupos con intereses determinados, disputas por el poder con el fin de imponer unos determinados criterios sobre otros (Rodríguez, 2006).

Ball (1987), conjuntamente con otros investigadores realizaron importantes esfuerzos para comprender la micropolítica de la escuela. Sin embargo, la mayoría de los trabajos han enfatizado en lo conflictivo en el "*lado oscuro*". Para referirse a dichas limitaciones, se definió el significado de micropolítica como definición inclusiva, así se entiende que la bibliografía existente "La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o protegerse. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una

situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas” (Blase, 1991).

Blase (1991) afirma que la micropolítica no tiene bien establecido su campo de estudio, por lo que no existe una clara distinción entre el análisis de las organizaciones, la gestión y la micropolítica, y es objeto de estudio de una variedad de disciplinas: educación, psicología, antropología, sociología, economía, política... Quizás esta misma dispersión, esta variedad de enfoques desde los que se mira la vida cotidiana de las escuelas, ha impedido que emerja un enfoque interdisciplinar.

La creación de alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción, son temáticas que se abordan en la sala de profesores, en la cafetería, en los corredores escolares y raramente en un contexto más académico que propicie un análisis riguroso como los son las reuniones colegiadas.

Esta pugna interna, se engendra en relación dialéctica entre estas estructuras y rituales asentados y el desarrollo humano y profesional de las personas, que no se acomodan sin discrepancias, sino que plantean luchas internas al manifestar sus propios intereses, creencias, actitudes y expectativas por encima de otras (Rodríguez, 2006).

Las pugnas internas no permiten perfilar un trabajo académico que de sentido a los integrantes de la escuela, para dar un crecimiento académico de sus miembros en beneficio de los alumnos que la institución atiende.

En este proceso de construcción donde las ideologías entran en conflicto en la toma de decisiones y a través de los que se negocian los significados, valores y pautas de actuación derivados de los mismos (Rodríguez, 2006).

En este contexto estaríamos en el terreno de la escuela y por lo tanto en una micropolítica escolar o educativa y por otra, el enfoque estructural, que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica.

Las escuelas son propicias a la actividad micropolítica, por dos razones: porque son organizaciones débilmente articuladas, entre cuyos espacios o aberturas puede florecer mucha actividad, y porque las formas de legitimación compiten en la toma de decisiones. En este sentido se debe a que la legitimidad formal del director es desafiada por formas profesionales y democráticas alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas. Tal situación coloca a los directores ante el problema de equilibrar su responsabilidad con las expectativas de la colegialidad (Hoyle, 1986).

Esta perspectiva representa un cambio respecto a los modelos estructuralistas (económicos y sociológicos) que destacan lo más formal y predictivo, enfatizando el orden en las escuelas. La micropolítica reconoce el valor que tiene el contexto organizativo en la

redefinición de las dimensiones estructurales y normativas que se establecen sobre las escuelas.

Ball (1994) insiste en su propuesta de análisis organizativo sobre las escuelas, contraponiendo los conceptos clave procedentes de la ciencia de la organización a los descritos por él para comprender la micropolítica de la vida escolar, entre los que destaca: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control. En este nivel de análisis se identifica a los actores de las escuelas como actores sociales, con protagonismo sobre la organización, en vez de verlos desvinculados de las estructuras organizativas.

La política es el poder y el poder constituye la esencia misma³, para Duguit (1909) citado por Duverger, (1970) Todo poder es político y lo que busca la política es concebir y poner en práctica un sistema ideal que, estableciendo normas para el ejercicio de la autoridad, logre que ese ejercicio sea lo menos lesivo posible para la libertad individual. El problema político implica un conflicto entre la autoridad y la libertad.

Waller, (1932) considera a la escuela como un organismo social, con sus características propias, sus principios políticos, sus niveles de control, sus relaciones sociales y su cultura separada. La cultura separada por esa diversidad de metas que genera los enfrentamientos entre los grupos, o las alianzas entre ellos.

En los modelos políticos el eje nuclear del paradigma es el conflicto, porque son los intereses contrapuestos los que señalan y marcan la vida social. Se trata de una consideración procesual y dinámica donde las "condiciones", el "poder", las "negociaciones" y el "conflicto", son las bases conceptuales de partida. El conflicto, como proceso derivado del poder y de la propia interacción habida en el seno de la organización, "constituye la esencia de la propia vida organizativa" (Fernández, 1990).

Si en el ámbito de la educación, la organización escolar es vista como un "campo de lucha" (Ball, 1989). La consecuencia es la dialéctica permanente por el poder y, por tanto, el conflicto aparece como inevitable. El poder es un rasgo clave de la organización, un fenómeno que está desigualmente distribuido. Las relaciones de poder en las organizaciones son reflejo de las relaciones de poder en la sociedad.

La realidad del conflicto en la escuela está originada, según Morgan (1990), por el "hecho de ser una organización". Fernández (1992), afirma que las escuelas son sedes de conflictos propios de la sociedad en general". Desde el momento en que se crea una organización, invariablemente se produce en ella un cierto tipo de hegemonía, de poder y "donde quiera que hay poder existe resistencia (Shapiro, 1991).

Las instituciones donde el aparato material, la infraestructura tecnológica, están muy desarrolladas; es el caso de las instituciones basadas en el principio territorial o

³ Definición aristotélica de política.

sea los que ocupan necesariamente un espacio bien delimitado y lo valorizan: familia, Estado o espirituales dada vez que fundamentan su poder y su hegemonía en sus dominios territoriales.

El poder comunicativo de las interacciones colegiadas

Una noción central en el contexto de la filosofía de la postmodernidad es la noción de intersubjetividad⁴ compartida a través del habla, que debe llevar a una conceptualización de la vida en las paradojas de la modernidad (Habermas, 1995).

En el concepto de intersubjetividad en el que trata de poner punto final a la conciencia y para ello propone la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1988). El diálogo con el otro, es el espacio de interacción para poner en contexto el lenguaje, ya que es una manifestación de sentimiento sensible de comunicación con los otros.

Los sujetos son capaces de lenguaje y de acción sobre el trasfondo de un mundo de la vida común⁵ se entienden entre sí sobre algo en el mundo, se acercan al medio que representa su lectura tanto de forma autónoma, como de forma dependiente: pueden servirse para sus propios fines del sistema de reglas gramaticales que es el que empieza haciendo posible su práctica, ambos momentos son cooriginarios (Habermas, 1988). El mundo que viven los actores del colegiado, son lenguajes propios que se viven y se discuten en la vida cotidiana de la escuela, son posiciones comunicativas que permiten significar al interior del colectivo.

El nivel de las formaciones “objetivas” del sistema social, es decir el colegiado, se reconstruye la interconexión vital entre el nivel sistémico y el nivel de los contextos cotidianos. Éstos últimos se refieren de forma nítida, los contextos intersubjetivamente estructurados; aquéllos que se asientan en la dinámica de las relaciones directas y simbólicamente mediadas entre sujetos interactuantes en el colectivo. Éstas últimas se refieren a aquel tipo de discursos que intentan comprender y explicar el comportamiento humano en relación con el contexto institucional (Merton, 1968).

El método etnográfico

La elección del método etnográfico, como medio para la realización de esta investigación, se apoya en que éste permite la comprensión de una determinada forma de vida, para este caso profesores y directivos en el Consejo Técnico Escolar en una escuela secundaria pública, en la cual corresponden de manera natural los actores que se analizan en esta escena, por corresponder a un determinado grupo humano que constituye lo que

⁴ Para Schutz, el significado de intersubjetividad se construye considerando al otro y en la interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana. En el mundo de la región de la realidad en el que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella.

⁵ El mundo de la vida se compone de la cultura, la sociedad y la personalidad.

hacen y dicen como parte de sus interacciones cotidianas, constituyendo una conducta que sólo puede ser entendida en el espacio donde se producen: El Consejo Técnico Escolar, porque ahí se generan realidades humanas que constituyen el mundo de la vida escolar, de ahí la especificidad de los fenómenos que se manifiestan en relación al acto educativo. Huserl (1962) externa que las formas de ser que tienen especialmente sus modos de darse, tienen también sus modos en cuanto al método de conocerlas.

La etnografía, dice Heertz (1987) es como tratar de leer e interpretar una serie de datos que emergen de la realidad. En este caso, El consejo Técnico Escolar inmerso en la escuela, donde se gestan las interacciones del colegiado. Para captar la captar la variedad de estructuras conceptuales, superpuestas o entrelazadas, a fin de hacer las interpretaciones, para generar explicaciones mediante la definición de las diversas teorías.

Como instrumentos esenciales de la investigación etnográfica la observación participante y la entrevista, como lo menciona (Guber, 2000) la observación participante, consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en entorno del investigador y participar en actividades de la población⁶.

Para la recuperación y reducción de la información se realizaron las siguientes tareas: descripción del contexto, recuperación de hechos, la cual consistió en la transcripción de las entrevistas y las observaciones participantes hechas durante las sesiones del CTE, buscando la ubicación de los puntos focales que contenía las opiniones del funcionamiento de los trabajos colegiados, Posteriormente se buscaron las regularidades y se enumeraron de acuerdo con la frecuencia de aparición temática, para luego identificar aquella que se presentaba con más frecuencia, para luego identificar aquella que se presentaba con más frecuencia, con ello se mostró el significado que estos le atribuyen a sus acciones, como medio para generar acuerdos (Tabla No. 1). El segundo instrumento se dividió en dos bloques: preguntas y respuestas, en la que se fueron agrupando en temáticas, para su análisis, en ambos instrumentos se utilizó el muestreo teórico como estrategia de selección secuencial, vinculada al desarrollo de la interpretación ,dichas acciones mostraron las descripciones de las interacciones durante el CTE, como forma de operar el trabajo colegiado, lo que facilitó el análisis de las interacciones para identificar las concepciones que los actores han construido como miembros de la organización escolar (Tabla No. 2).

Tabla No. 1.- Frecuencias de regularidades en la entrevista

Regularidades	Ubicación en el texto de la entrevista
Concepto de trabajo colegiado	p.1 ,p.6
Propósitos del trabajo colegiado	p.2

⁶ Se habla de "participar" en el sentido de "desempeñarse como lo hacen los nativos"; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad estudiada todo esto ubicado en el espacio escolar.

Trabajo individual	p.3 , p.4
Trabajo balcanizado	p.5 ,p.7

Nota: La tabla se divide regularidades y la ubicación en el texto de la entrevista, esta muestra las frecuencias obtenidas para formar las temáticas en las que se realizó el análisis para hacer las interpretaciones.

Tabla No. 2.- Frecuencia de regularidades en la observación participante

Regularidades	Ubicación en el registro
a).- Medidas mediacionales para desarrollar el trabajo colegiado	
Mediaciones de apertura al colegiado	1,2,3,4,5
Mediaciones de desarrollo al colegiado	10,14,8,10,14,16,18,19,25,26,20,27,28,30,36,38,51, 69,71,84,89,96,99,100,121,
Mediaciones de cierre al colegiado	133
b).- Alianzas para la resistencia de al trabajo institucional	
Profesores que justifican la falta de evidencias de la tarea comprometida	6,7,8,9,11,12,13,17,31,21,22,23,24,29,32,33,34,35, 37,39,40,43,44,50,63,65, 81,
Desvió de responsabilidades	
Compromisos enlazados a la justificación de tareas	41,42,48,66,68,72,73,74,83,85,87,90,91, 46,47,49,52,53,54,61,62,64,67,70,72,76,79,80,82,8

Presentación de evidencias justificativas como medidas de cumplimiento	6,88,113,117,129,131,132
Compromiso no institucionalizados para la tarea	55,56,57,58,59,60,75,77,78,92,93,94,122,128
Compromisos fuera de contexto para el cumplimiento de la tareas	97,98,101,102,103,104,105,106,107,108,109,110,111,112,130,
Reacciones en contra de la participación simulada	114,115,116,117,118,119,123,124,125, 120,126,

Nota: La tabla muestra las temáticas que se agruparon en las regularidades en la que se fueron acumulando las frecuencias, esto permitió focalizar la problemática y las interpretaciones.

Para la conceptualización y búsqueda de regularidades a la disposición y transformación de datos se partió de las regularidades obtenidas mediante las conceptualizaciones, tomando como punto de partida lo más frecuente de aparición en los registros, para conformar el eje central del análisis y a partir de esto se hicieran las afirmaciones. En otro momento se agregó un testimonio o evidencia empírica que diera cuenta de lo que se afirma, construyendo con estos datos. A continuación se muestran dos ejemplos de afirmación con su evidencia o viñeta empírica:

Tabla No 3.-Elementos de descripción del contexto

Título del texto descriptivo	Contexto
La identidad organizativa del consejo técnico escolar	El lenguajes de los directivos, tienen una tendencia reprochante, como si de esta forma se aprovechara el momento de inestabilidad encausar las acciones docentes, las que se han confrontado ya en otras reuniones colegiadas.

Nota: Aborda la colegialidad como espacio focalizado para la interacción escolar, a fin la oposición o desacuerdo entre profesores y directivos, el ethos es el comportamiento que adopta un grupo de individuos que pertenecen a la escuela.

Tabla No. 4.- Afirmaciones acompañadas de su viñeta empírica para la interpretación

Afirmación	Viñeta empírica
Abordar la práctica de los docentes, este es un espacio negado, para quienes pretenden generar alguna responsabilidad, conciben las diversas participaciones de los subgrupos y sobreviene el debate entre los profesores del colegiado:	Mo: Que se les entrega certificado en escuelas abiertas y en pocos meses y no acepta que se les acepte en clase a los alumnos que tienen 3 o 4 meses sin presentarse y no está de acuerdo porque su trabajo de planeaciones están echados a perder todo su trabajo dice que los prefectos toman lista a cada grupo y reporta a los alumnos de bajo rendimiento y aprovechamiento escolar y no son los alumnos el problema son los papas porque no quieren dejar de mandar a sus hijos porque pierden el apoyo económico mandando a sus hijas maquilladas y con la falda corta por lo que la mama dice que si sabe y que así vio salir a su hija (observación 25 de Abril del 2012).

Nota: La tabla muestra la afirmación soportada con su viñeta empírica que permite generar el análisis para la interpretación de las acciones.

Tabla No 5.- Afirmaciones acompañadas de su testimonio generado por la entrevista

Afirmación	Testimonio
La visión individual emite la individualización y por lo tanto la separación de metas y objetivos, por lo que los compromisos no se entrelazan entre profesores.	E: la falta de información, a la mejor por la cultura, no tenemos es cultura del trabajo colegiado aquí en la escuela estamos trabajando con estructuras de que cada uno es su trabajo y no llegamos hacer el trabajo colegiado. A la mejor es la cultura que nos está dando trabajo colegiado y entrar a la cultura de trabajo colegiado (Entrevista 18/04/ 2012).

Nota: La tabla muestra la afirmación confrontada por un testimonio que permite obtener elementos para la interpretación.

Tabla No.6.- Enfoque para la interpretación

Enfoque teórico	Interpretación
En individualismo es una cuestión de hábito, ha sido parte de la formación que ofrece la escuela, históricamente arraigado en las rutinas de formación de los profesores: planean individualmente, enseñan en forma individual, siempre están separados y sus expresiones como; mi salón, mis alumnos, Hargreaves Wignall (1989) citado por Fullan y Hargreaves (2001), es una tendencia de las escuelas al aislamiento de los profesores.	En la cultura del individualismo no permite trabajar en grupo, por lo que no se abordan de manera estratégica problemáticas relacionadas con la práctica docente, para abordar de manera estratégica y común las problemáticas del aprendizaje de los alumnos.

Nota: La interpretación surge de la relación del espacio teórico con las evidencias empíricas obtenidas de los instrumentos.

Resultados y discusión

El propósito de la reunión se ve restado por la falta de quórum, citada por los directivos escolares, por lo que se instaura un momento de espera, los profesores que van llegando se acomodan y se van sumando a las indicaciones de quien coordina los trabajo, se encuentran 12 docentes de un total de 28, por lo que la reunión inicia, con la finalidad de demostrar que fueron citados para ello, los que van llegando van incorporando al desarrollo de la jornada. La reunión inicia con el ritual de autoridad en voz del director

de la escuela quien oficializa la apertura de los trabajos académicos, el colectivo se ubica sentado frente al director y al coordinador académico, este último es quien conduce los trabajos del colegiado. Los profesores se van llegando integrándose a la reunión ocupando los lugares vacíos que han quedado vacantes, los primeros escogen de acuerdo a sus preferencias de grupo de amistad o de afinidad, en un segundo momento se reacomodan donde la seguridad de grupo los abraza y les brinda comodidad.

Se puede observar la integración de profesores ya integrados en la jornada de trabajo de acuerdo con la visión de los subgrupos, lo cual conlleva a una participación de acuerdo como se vaya desarrollando la reunión, el coordinador del trabajo trata de mediar las confrontaciones de los grupos en debate y en ciertos momentos se pone de lado de un grupo que es el que le ha dado origen, lo que hace sentir que se gana una posición o se pierde, esto es advertido por los profesores, lo que genera la resistencia de acuerdo con el compromiso que se busque establecer.

En el trabajo colegiado siempre se tiene como objetivo, las soluciones a las problemáticas escolares, pero los subgrupos la desvían hacia la responsabilidad de los demás, que regularmente son los directivos, generando la poda de las problemáticas, que se transforman en divisiones encontradas y el nudo de las problemáticas.

Los profesores se suman a la expectación de la disputa por alcanzar la estabilidad en los diferentes grupos, lo que dará como resultado que las problemáticas se mantengan, como si estas reuniones colegiadas tendieran podaran para alentar la salida de nuevos brotes, generando con esto un complicado nudo que no se sabe por dónde iniciar para poder desenredarlo. En esta arena en el que todos son ganadores, pero que genera una ceguera de la realidad docente, también en el que todos son perdedores porque se niega la posibilidad de crecimiento personal o de grupo, en el que se crece solamente de forma individual o en la que el aislamiento magisterial como respuesta a la sobrevivencia en los diferentes grupos es una constante del colegiado escolar.

Los saludos de los profesores a su llegada permiten apreciar su relajamiento académico ya que este día no implica presión por la atención de los alumnos en las aulas y permite interaccionar con sus compañeros intercambiando información diversa y también hacer críticas a la organización escolar ya que con esto fortalecen su status individual ante los directivos.

El trabajo colegiado es un concepto se construye desde el contexto que se realiza, donde opera; la forma de actuar, de participar, del hacer y no hacer manifestado en la siguiente perspectiva:

Mo: Se incorporó a la reunión a las 7:56 (observación 25 de Abril del 2012).

Es un espacio relajado, dividido en subgrupos, en el que los docentes se reencuentran y fortalecen sus lazos de alianza, manifestándolo con su comportamiento, elemento que se integra a su autonomía generando un esquema de poder:

Mo: Estaban platicando cuando el Coordinador del trabajo tenía la palabra (observación 25 de Abril del 2012).

La consistencia de las temáticas que se abordan, permite crear otras de corte distinto, pero que confunden a la primera desestabilizando el propósito:

Mo: Sugiere que no nos perdamos del tema (observación 25 de Abril del 2012).

Se continúa con la temática y los profesores observan el documental, alcanzando a percibir el objeto lo cual es evidente en la siguiente perspectiva:

Co: Se continuó con el documental de Panzazo, en el que la gran mayoría de los maestros están atentos observando, al término de ella se les solicita a todos los maestros realicen un análisis cinematográfico (observación 25 de Abril del 2012).

La actividad es interpretada como una intromisión a su práctica docente, en respuesta aparece el desinterés y la atención se desvirtúa:

Mo: Después de un rato muy pocos maestros estuvieron observando el documental, algunos platicando y bromeando entre ellos otros calificando exámenes y llenando sus libretas de asistencia otros están platicando encerrados en el cubículo de biblioteca y unos más dormidos (observación 25 de Abril del 2012).

Los pasajes de la película, son interpretados como insinuaciones a l ejercicio laboral de la escuela por lo que su s expresiones se manifiestan en sus risas, en sus intercambios con los compañeros y otros que se duermen como respuesta que niega lo que está pasando lo anterior basado en el siguiente expresión:

Mo: Algunos platicando y bromeando entre ellos otros calificando exámenes y llenando sus libretas de asistencia otros están platicando encerrados en el cubículo de biblioteca y unos más dormidos (observación 25 de Abril del 2012).

La práctica docente es el *habitus* que permite a los docentes defender su estatus en la escuela, por lo que es la actividad que lo mantiene como un profesional, siendo un aspecto muy propio que no se puede tocar con el fundamento del siguiente dialogo:

Mo: Un profesor pregunta que hacer en su informe si tiene alumnos que no se presentan a clase por lo cual el Coordinador le dijo que tendrá que pasar

el nombre del alumno que no se ha presentado y se dará el seguimiento correspondiente y hablando a su casa (observación 25 de Abril del 2012).

La temática de la reprobación se sitúa dentro de las acciones relevantes del profesor por lo que reacciones:

Co: Preguntó si no tiene alumnos reprobados no tendrá que hacer el informe solicitado (observación 25 de Abril del 2012).

La práctica de los docentes es un espacio negado, para quienes pretenden generarle alguna responsabilidad o culpa y esto genera las diversas participaciones de los subgrupos y sobreviene el debate entre los profesores del colegiado:

Mo: Que se les entrega certificado en escuelas abiertas y en pocos meses y no acepta que se les acepte en clase a los alumnos que tienen 3 o 4 meses sin presentarse y no está de acuerdo porque su trabajo de planeaciones están echados a perder todo su trabajo dice que los prefectos toman lista a cada grupo y reporta a los alumnos de bajo rendimiento y aprovechamiento escolar y no son los alumnos el problema son los papas porque no quieren dejar de mandar a sus hijos porque pierden el apoyo económico mandando a sus hijas maquilladas y con la falda corta por lo que la mama dice que si sabe y que así vio salir a su hija(observación 25 de Abril del 2012).

Se confrontan las opiniones y la situación se sale de control:

Mo: Las escuelas abiertas les entregan certificados y por eso ya no asisten, y a los alumnos que tienen 3 o 4 meses sin venir que ya no se les acepte (observación 25 de Abril del 2012).

Las justificaciones hacen a un lado la responsabilidad y esta recae en los alumnos: testimonio:

Mo: La no asistencia echa a perder su trabajo, la planeación de sus clases (observación 25 de Abril del 2012).

En el momento que la responsabilidad aborda a los docentes esta es desviada a los alumnos y a los padres de familia:

Mo: se le ha entregado certificado en escuelas abiertas y en pocos meses y no acepta que se les acepte en clase a los alumnos que tienen 3 o 4 meses sin presentarse y no está de acuerdo porque su trabajo de planeaciones están echados a perder todo su trabajo dice que los prefectos toman lista a cada grupo y reporta a los alumnos de bajo rendimiento y aprovechamiento escolar y no son los alumnos el problema son los papas porque no quieren dejar de mandar a sus hijos porque pierden el apoyo económico mandando a sus hijas maquilladas y con la falda corta por lo que la mama dice que si sabe y que así vio salir a su hija(observación 25 de Abril del 2012).

Se defiende el estatus docente desde la perspectiva que el contexto ofrece el docente es el más importante, por la seguridad que el ofrece el contexto; el alumno es el que no cumple, los padres de familia no apoyan el proceso:

Mo: Entonces se lleve a su hija y no está de acuerdo el que se le asigne calificación aprobatoria a un alumno que ha faltado 1 o 2 meses (observación 25 de Abril del 2012).

Las participaciones emanadas del colectivo son desviadas hacia otras responsabilidades y regularmente son los alumnos, padres de familia y directivos:

Mo: Comento que tenemos que apegarnos a un lineamiento adecuado porque el mundo está globalizado no podemos la educación tiene una crisis mundial por lo que menciona que no es una ley y somos víctima de los millonarios y que no se va a someter porque es una especie de síndrome (observación 25 de Abril del 2012).

Las participaciones rompen con el formato del trabajo colegiado y las agresiones aparecen, para hacer a un lado la temática:

Mo: hizo una agresión en contra del Mtro. Aurelio en donde parte de un comentario entre él y pablo mencionando que todos los documentos son mal hechos y mediocres también comento de que el curso no fue importante por lo que solicita Maguito que quede asentado en la relatoría del día dado que es el mismo maestro que ofende y agrede al personal en todas las reuniones que se presenta (observación 25 de Abril del 2012).

El grupo se divide y algunos aprovechan la ocasión, desviando la atención y consignando la responsabilidad hacia otros rumbos:

Mo: Comento que tenemos que apegarnos a un lineamiento adecuado porque el mundo está globalizado no podemos la educación tiene una crisis mundial por lo que menciona que no es una ley y somos víctima de los millonarios y que no se va a someter porque es una especie de síndrome sumarnos (observación 25 de Abril del 2012).

La diversidad de opiniones genera un espacio sin rumbo, haciendo a un lado el tema objeto de la reunión:

Mo: Está de acuerdo con el maestro él no someterse pero si apegarse (observación 25 de Abril del 2012).

Los subgrupos aprovechan la ocasión para enfrentar sus diferencias, haciéndose notar su control:

Mo: Reacciona en contra del maestro por su agresión, y solicita la prefecto que quede asentado en la relatoría del día, dado que es el

mismo maestro que ofende y agrede al personal en todas las reuniones que se presenta (observación 25 de Abril del 2012).

Algunos subgrupos se mofan al interior y otros aprovechan para sacar partido de la situación que se presenta:

Mo: Cubre los comentarios del maestro julio (observación 25 de Abril del 2012).

La pérdida de control da pie a que algunos líderes de grupo saquen provecho para fortalecer su poder:

Mo: Hace la aclaración sobre el comentario mal intencionado de Julio mencionando de que el no hizo tal comentario que él se refirió al desempeño estudiantil y a la falta de participación de los maestros en especial se refirió a los de su academia. (Observación 25 de Abril del 2012).

La reunión da inicio después de la hora convocada, ya que el personal va llegando después de las 7:00 horas:

Mo: Siendo las 7:30 da comienzo la reunión en la biblioteca de la escuela teniendo la voz el director de la escuela (observación 25 de Abril del 2012).

El coordinador toma la palabra dando con esto inicio a la reunión del colectivo y realizar la primera actividad:

Co: Toma la palabra dando indicaciones a los docentes sobre la elaboración de las actas y dando seguimiento a la orden del día informando que en Agosto tienen que entregar puntualmente sus planeaciones correspondientes, alumnos de reprobación se informa que la SEP envió un oficio ordenando especificado Estrategias para evitar reprobación a los alumnos (observación 25 de Abril del 2012).

El coordinador indica a los profesores sobre la entrega de la planeación escolar:

Co: El coordinador toma la palabra dando indicaciones a los docentes sobre la elaboración de las actas y dando seguimiento a la orden del día informando que en Agosto tienen que entregar puntualmente sus planeaciones correspondientes, alumnos de reprobación se informa que la SEP envió un oficio ordenando especificado Estrategias para abatir la reprobación (observación 25 de Abril del 2012).

La autoridad se manifiesta en la coacción que se expresa en la conducción de los trabajos.

Se ofrece una respuesta a la petición del profesor para intervenir de acuerdo a su área de responsabilidad:

Co: Le dijo que tendrá que pasar el nombre del alumno que no se ha presentado y se dará el seguimiento correspondiente y hablando a su casa (observación 25 de Abril del 2012).

La coordinadora de asistencia educativa, reparte las responsabilidades entre los tutores de los grupos para apoyar el cuidado de los alumnos, ya que deben apoyar a su departamento informando la no asistencia:

Mo: Comenta que los maestros se quejan de que los alumnos que faltan mucho se les acepten después como si nada pasara, por lo cual pide a los tutores que apoyen a Asistencia Educativa (observación 25 de Abril del 2012).

Como acción de respuesta a las demandas de los profesores ofrece que hagan su lista de reprobados y planeen sus estrategias para evitar la reprobación:

Co: Dice que no es cierto que pide que haga su lista de reprobados y revise su informe de planeación sobre las estrategias que se están llevando a cabo con ese alumno y si no le funciona que cambie de estrategia (observación 25 de Abril del 2012).

Las respuestas no se escuchan, ya que el tono en que se piden genera un cierre de toda respuesta encausada al objetivo de su petición.

Al no encontrar respuesta coacciona el incumplimiento con notas de extrañamiento a los profesores que no cumplan el siguiente testimonio abala esta afirmación:

Co: Comenta que tiene notas de extrañamiento de los maestros que no le entregan planeamientos y sus visitas de supervisión a sus profes y le piden que mínimo tengan que hacer visita supervisión una vez por periodo (observación 25 de Abril del 2012).

La amenaza por parte de la Coordinadora se minimiza, el contexto ha permitido construir otra cosa en este sentido y la norma no es obstáculo para la resistencia el siguiente testimonio:

Mo: Que es importante que lean la ley de educación y realicen sus planeaciones con los aprendizajes esperados de lo contrario el alumno se aburre y se descontrola el grupo y no es el procedimiento adecuado el decirles que si no quieren estar en clase que se retiren porque los alumnos son el reflejo de los maestros pregunta cuáles son sus estrategias de motivación, retomo la palabra (observación 25 de Abril del 2012).

La obstinación aparece y la reunión toma otro cauce mediante la participación de los profesores, el siguiente testimonio expresa la obstinación:

Mo: Comentando que se les pedirá un análisis personal de la película de Panzazo. A las 8:40 les hace referencia que se anoten en la lista por academias para la realización de la primera actividad a realizar sobre el acuerdo 200 entregando material para la realización (observación 25 de Abril del 2012).

Las actividades que se desarrollan tratan de evidenciar el trabajo docente expresado en el siguiente testimonio:

Mo: Acciones que puedan presentar evidencias que realizan los docentes para el desempeño del logro escolar.

Enumere las acciones concretas desarrolladas en relación al número de reprobados con los alumnos que reprobaron una o más materias.

Las acciones realizadas hasta el cierre del 4 bloque alcanzo para el logro de aprendizajes del 4to bloque.

Que acciones se van a implementar durante el quinto bloque, para el logro de los aprendizajes.

Enumera las estrategias que utiliza el docente en el proceso de recuperación de alumnos (observación 25 de Abril del 2012).

La actividad es interpretada por los docentes como un ataque a su práctica docente como factor intrínseco de su personalidad y su respuesta es de poco interés, la siguiente perspectiva:

Mo: Después de un rato muy pocos maestros estuvieron observando el documental, algunos platicando y bromeando entre ellos otros calificando exámenes y llenando sus libretas de asistencia otros están platicando encerrados en el cubículo de biblioteca y unos más dormidos (observación 25 de Abril del 2012).

Los docentes captan el contenido, manifestándose en su sentimiento que exteriorizan mediante la insinuación que evidente, desde luego esto se toma como ofensa personal a su práctica docente, las siguientes acciones:

Mo: Algunos platicando y bromeando entre ellos otros calificando exámenes y llenando sus libretas de asistencia otros están platicando encerrados en el cubículo de biblioteca y unos más dormidos (observación 25 de Abril del 2012).

El trabajo colegiado realizado en la escuela, es construido desde el espacio sociohistorico que ha generado la perspectiva de los docentes, concibiendo en su *habitus* escolar una forma de pensamiento que se ha transformado en ideología⁷, es decir una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, los acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo consciente de que esta concepción del mundo y que por consiguiente es relativa y parcial (Torres, 2005).

El contexto, que como regulador de las acciones docentes, permite crear un sitio de conservación de los espacios ganados a favor de los subgrupos, integrados en el colegiado, compartiendo un sentido de pertenecía como lo enuncia Torres (2005). Este concepto construido de trabajo colegiado, permite la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación (Kemmis, 1998).

El compartir el espacio escolar durante muchos años, permite a los docentes hacer de la escuela toda una forma de vida, en el que sin tener ninguna intención se va apropiando de la ideología que priva en cierto momento, es decir se vive todo un mundo ideológico que integra los elementos de la vida escolar y para sentirse parte de ella es necesario abreviar de la ideología imperante, esta implica la asunción sobre el propio ser individual y su relación con otros colectivos humanos y con la sociedad en general (Torres, 2005).

Esta ideología se especifica como proteccionista, permite al colegiado admitir en su interior a todos aquellos acorde con su forma de pensar a lo que Ezpeleta (1990) afirma que la estructura del poder escolar sustentada por la organización vigente, constituye la fuente principal de la dinámica que debilita a la tarea pedagógica.

También se encuentran los aspectos específicos del trabajo docente, que explica perfectamente el individualismo: los edificios individuales, las aulas separadas como cartón de huevos y los tabiques aislantes son todas características arquitectónicas que pueden inducir al individualismo y hacer más difícil para los docentes el trabajo en equipo (Michael Fullan y Andy Hargreaves, 1999).

La práctica desarrollada por el docente, es concebida como muy íntima, de tal manera que no la comparte expeditamente en el colegiado ya que tocar la práctica genera obstinaciones por lo que afirma Michael Fullan y Andy Hargreaves (1999) las heridas que no cicatrizan, los cadáveres no se entierran, los casos no se cierran, por lo que al tocar la práctica docente de algún miembro del colegiado permite crear un ambiente desértico generando un terreno de debate resistente para abrir el paso aun es medio micropolítico; es decir como lo menciona Vercauteren y Müller (2010) una ecología de las practicas.

En esa vertiente Giroux (1989) se pregunta ¿Por qué la organización escolar encuentra dificultades para motivar al alumno en el aprendizaje de los conocimientos que

⁷ La siguiente perspectiva es desde el punto de vista de Althusser quien llama a las escuelas aparatos ideológicos del Estado.

se intentan transmitir? Ante la resistencia a incorporarse al trabajo que ofrece el docente, generadas por todo un ambiente escolar específico, los profesores se van desmotivando y vuelven a las prácticas más fáciles, para controlar a los alumnos y no interesa el aprendizaje por lo que generalmente desmotivados e indebidamente formados, recompensados o reconocidos cambian sus objetivos personales y adoptan los del contexto escolar y en lugar de enseñar realmente, prefieren el orden y el control.

La escuela es también un espacio donde la ideología, hace su arribo tanto en las ideas como que se transfieren a las prácticas de las personas, (Torres, 2005) todo grupo tiene un armazón, es decir, unas estructuras caracterizadas por una distribución de las posiciones, los roles, las prerrogativas, por unas reglas, normas y prohibiciones, por un funcionamiento, por lo tanto, por modalidades de convocatoria, de circulación de la información, de toma de decisiones... (Vercauteren y Müller, 2010).

La ideología permite la creación de estructuras compartidas de interpretación y valor significación (Kemmis, 1988). Por otro lado, el director, encargado de mediar entre las exigencias político administrativas y las que derivan de la comunidad escolar, se ha convertido en el centro de la diana hacia donde derivan los intereses en pugna de los distintos sectores.

Ahora bien, las formas de participación de los involucrados se pueden clasificar en cinco niveles de acuerdo con Frigerio y Poggi (1996):

En relación a esto, Marris (1975) asevera que el “conservadurismo dinámico” es una fuerza poderosa en todas las organizaciones: “los sistemas sociales proporcionan un entramado de teorías, valores y tecnología relacionada que posibilita a los individuos dar sentido a sus vidas. Las amenazas al sistema social amenazan a este entramado”.

El ambiente está permeado por ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización, se exponen argumentos en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones, realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización Ball (1989).

Cusick (1981) sobre dos escuelas secundarias americanas. En esta teoría se reconoce que en la escuela se produce la diversidad ideológica y el conflicto, y, como consecuencia, las coaliciones, el cabildeo y las alianzas.

Hay muchos tipos de interacción, los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela (Guerra, 1990).

Conclusiones

El Trabajo colegiado está constituido rutinas, que se abordan en las sesiones informativas, aisladas a manera de cursos de forma explicativa, en el que la participación de los profesores es mediada por los resultados que obtienen los alumnos en cada periodo de evaluación, cuando se quiere dar a conocer una política educativa que norma las acciones docentes, estas siempre son entendidas en el contexto, como trasgresiones a las acciones que el docente realiza, de ahí que la defensiva.

La conjunción de ideas emanadas de la interacción colectiva, permiten generar manifestaciones de resistencia ante las actitudes de los directivos y el poder colectivo emerge, para abrir espacios mediante las disputas que son parte nutriente de la organización institucional, el espacio micropolítico que deriva de las relaciones humanas en el espacio determinando la organización que confluye en la disputa por el poder, el cual impregna la visión de trabajo y una necesidad de generar grupos para protección de las ideas de determinados grupos.

Las cultura micropolítica, que engloba los aspectos engañosos, oscuros y falsos, convertidos en arenas movedizas de las actividades de la profesores, por lo que la crítica surge, producto de estas interacciones y se convierte en una reacción que debe abordarse analizándose e interpretándose dentro del contexto histórico-social que vive la escuela en la relación entre profesores y directivos, como algo dado, como un hecho ya que lo social siempre tiene un aspecto histórico cambiante.

En la colectividad, la institución considera a sus miembros, quien le da vida al contexto, una multitud los dota de una alma colectiva que los hace ser parte de los subgrupos que los llevan a formar alianzas para las negociaciones, están constituidos de un alma que les hace sentir, pensar y obrar de una manera por completo distinta a la forma individual ya que reunidos en grupo llegan a formar una masa, en el sentido psicológico de la palabra, es condición necesaria que entre los individuos exista algo en común, para que un mismo interés los enlace a un mismo objeto, que experimenten los mismos sentimientos en presencia de una situación dada, que posean en cierta medida influir unos sobre otros.

El poder formal e informal, a fin de alcanzar metas en las organizaciones, son resultado de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder, para ejercer influencia y protección, tales acciones motivadas conscientemente, cualquier acción consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada, por lo que las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Baró, M.(1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador: UCA
- Bates R. (1989). *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Blase, J. (1991). La política de la vida en las escuelas: *El poder, los conflictos y la cooperación*. CA: Sage.
- Blase, J. (1991). *Micropolítica del cambio*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6. Consultado: enero 22, 2014 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>.
- Cusick, P. (1981). *Un estudio de redes entre personal profesional en las escuelas secundarias*. Administración Educativa Quarterly, Vol.17, No.3, pp.114-138.
- Duguit, L. (1909). *La transformación del Estado*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Duverger, M. (1970). *Instituciones política y Derecho constitucional*. Barcelona: Ariel.
- Ezpeleta, J. (1990). *El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 20 (4)13-33.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo", en *Obras completas*, tomo XVIII, Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Frigerio, G. y Poggi, M.(2003). *El análisis de la institución educativa*. Hilos para tejer proyectos. Montevideo: Santillana.
- Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: FCE.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos*. México: SEP
- Gandler, E. (2009). *Fragmentos de Frankfurt*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1984) . *La constitución de la sociedad*. Berkely: Universidad de California
- Giddens, A. (1979). *Problemas .Central en la teoría social*. Berkely : Universidad de California.
- Giroux, Henry (1989). *Escuela Crítica y Política Cultural*. São Paul: Cortez Editora/Editora Autores Asociados.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. México: Norma.
- Habermas, J. (1988). *Pensamiento metafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *Verdad y acción comunicativa*. Editorial Almagesto.
- Habermas, J. (1995). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Haeisenberg, W. (1958a). *The representation of nature in contemporary physics*. Nueva York: Daedalus. Los Ángeles: UCLA. p. 95-108.
- Harris, D. L. y Anthony, H. M. (2001). *Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers*. Teacher Development, 5, 371-89.
- Hertz, Cifort (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.
- Horkheimer, M. (2003) . *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Hoyle, E (1996). *Teoría de la Organización en la Educación: Algunos temas*. Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Tarragona, pp.25-43.
- Husserl, E. (1962). *Introduction to Pure Phenomenology*. New York: Collier, Macmillan.
- Iannaccone, L. (1975). *Sistemas de política educativa: Guía de Estudio para Administradores de la Educación*. Fort Lauderdale, FL: Nova University Press

- Jares, R. (1997). *Micropolítica, en la Escuela*. Revista Iberoamericana de: Organización de Estados Iberoamericanos 15(1)2-20
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Le Bon, G. (1896). *Psicología de las multitudes*. Buenos Aires: Albatros
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu: Buenos Aires. Madrid: Morata.
- Malinowski, B. (1975): "Confesiones de ignorancia y de fracaso" en *Llobera* (comp.): *La Antropología como Ciencia*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Merton, R. (1968). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Michael Fullan y Andy Hargreaves (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu editores.
- Rodríguez G., Gregorio, J. Gil Flores y E. García Jiménez (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, D. (2006). *Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas*. México: REIFOP, recuperado en <http://www.aufop.com/aufop/home/>, 9 (1), 1-14
- Sabucedo, J. M. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis.
- Serrano, J.(2007). *Filosofía actual en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in Human Capital*. New York: Free Press.
- Shapiro, S. (1991), *Foundations without Foundationalism*, Clarendon, Oxford.
- Shaw, M. E. (1995). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Sigmund, F. (2010). *Psicología de las masas*. Madrid: Amorrortu.
- Spradley, J. (1980). *Observación Participante*. New York: Rinehart and Winston.
- Vercauteren, David, Thierry Müller y Olivier (2010). *Micropolíticas de grupos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Waller, W.(1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- Wiggershaus, Rolf (2009). *La escuela de Fráncfort*. México: FCE.

EDUCACIÓN FLEXIBLE Y REPARACIÓN INTEGRAL PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA⁸.

Por: Héctor Alonso Sepúlveda Patiño.

Doctor en Educación.

RESUMEN

La problemática educativa en Colombia no solo pasa por carencias estructurales en lo económico, político, social y cultural, sino que desconoce la realidad heterogénea de la población educativa.

La situación de vulnerabilidad manifiesta e indefensión de la población víctima del conflicto armado y conforme a los parámetros constitucionales, jurisprudenciales y legales son sujetos de especial protección y garantía reforzada en la concreción de sus derechos que fueron conculcados.

Por consiguiente, es obligación de la institucionalidad del Estado en el marco de la ley 1448 de 2011 diseñar, implementar y evaluar políticas públicas que garanticen el acceso, permanencia y calidad educativa a los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado. Estas acciones deben estar enmarcadas en herramientas reparativas a través de las medidas de reparación simbólica, rehabilitación y garantías de no repetición.

PALABRAS CLAVES: Víctimas, reparación simbólica, rehabilitación, garantías de no repetición.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de educación para las víctimas del conflicto armado en Colombia, no basta con garantizarles el acceso y permanencia, sino ir más allá del concepto del derecho a la educación y abordarlo desde la educación con derechos.

Por lo anterior, y bajo la premisa de una educación con derechos para las víctimas del conflicto armado se realizó una investigación en el Centro Educativo Rural 25 de agosto de Carepa, Antioquia. En dicha investigación participaron 13 niños y niñas entre 14 y 16 años de edad y quienes han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. En este sentido, se indagó cómo la educación puede aportar para la reparación de las víctimas.

Ahora bien, el conflicto armado en Colombia ha dejado más de seis millones de personas víctimas, pero entre ellas, hay grupos poblacionales que debido a características propias de su desarrollo son las principales afectadas. Tal es el caso de los niños, niñas y

⁸Tesis para obtener en título de doctor en educación: "EDUCACIÓN FLEXIBLE Y REPARACIÓN INTEGRAL PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA". Héctor Alonso Sepúlveda Patiño. Año 2015. Realizada en Carepa, Antioquia, Colombia.

adolescentes, que viviendo en zona rurales –en su mayoría-, no solo están en condiciones desiguales frente a sus pares de las zonas urbanas cuando de garantía de derechos se trata, sino que sus derechos son vulnerados o violados de parte de quien tiene la obligación de garantizarlos y protegerlos, la institucionalidad del Estado; además, de los daños que ocasionan los grupos armados al margen de la ley.

En este sentido, el derecho a la educación se ha visto afectado, debido que al verse en la obligación a desplazarse a otro lugar extraño y ajeno para ellos, no puede concluir su ciclo escolar, sino que, se ven obligados, muchas veces, a quedarse por fuera del sistema educativo o ingresar a instituciones educativas que tengan ciclos de nivelación académica.

Por lo anterior, es aprovechable que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado que estudiaban bajo el modelo educativo Escuela Nueva continúen en el lugar de recepción, razón por la cual, este modelo educativo no solo es recomendable para garantizar la continuidad del derecho a la educación de los afectados por el conflicto armado, sino que se pueda adaptar, en el marco de la ley 1448 de 2011 o ley de víctimas, a las acciones reparativas desde las medidas de reparación simbólica, rehabilitación y garantías de no repetición a través de la actualización del PEI, Proyecto Educativo Institucional.

Por consiguiente, el trabajo de investigación abordó las medidas de reparación simbólica, rehabilitación y garantías de no repetición desde el modelo educativo Escuela Nueva, a través de la promoción y sensibilización de la actualización del PEI.

Ahora bien, con la entrada en vigencia de la ley 1448 de 2011, esta solo reconoce a víctimas por hechos diferentes al despojo de tierras desde el 1 de enero de 1985 y los despojados desde el 1 de enero de 1991. Estas personas víctimas son las que han sido reconocidas por el Estado, sujetas a medidas de reparación integral y restitución de tierras; pero más allá de estos datos es el drama que se esconde para los grupos poblacionales más vulnerables, entre quienes se encuentran los niños, niña y adolescentes. En este sentido, conforme a los datos de la RNI, hay 1.477.956 niños, niñas y adolescentes entre las edades de 6 a 17 años. En el municipio de Carepa, Antioquia hay 14.030 estudiantes, de éstos 4.538 son víctimas del conflicto armado, pero solo están en el sistema educativo 1.023 niños, niñas y adolescentes víctimas, lo que equivale a 22.5% -Secretaría de Educación de Carepa, 2014. Ahora, en el Centro Educativo Rural 25 de Agosto, donde se hizo el trabajo de investigación, hay 250 estudiantes entre preescolar y quinto de primaria; de éstos 73 son víctima del conflicto armado, quienes llegan con distintas secuelas psicosociales que les afecta el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, los niños, niñas y adolescentes con ocasión del conflicto armado se ven en la obligación de desplazarse de su lugar de origen, pierden lazos familiares, comunitarios, estilos de vida, la relación campo poblado debido a que son personas campesinas, se afectan las dinámicas culturales y educativas, generándoles impactos psicosociales, lo cual, se verá reflejado en el relacionamiento con la comunidad donde

llegan a reconstruir sus vidas. En este sentido, Toro (2011) sostiene que los impactos psicosociales son los efectos que este ha causado a la subjetividad individual y de la comunidad, que se reflejan en las dinámicas personales, familiares y sociales, y que pueden percibirse como positivos o negativos.

Asimismo, Camilo (2000) afirma que la palabra impacto remite a la imagen de un choque entre dos elementos. En este caso el hecho violento es el elemento que embiste a una o varias personas que, a su vez, responden al trauma de una manera más o menos universal pero, indudablemente, diferente para cada quien dependiendo de las variables que rodean la circunstancia del desplazamiento y de cómo se conjuguen. El impacto y sus efectos serán entonces el producto del balance final entre los factores protectores y los que suponen riesgo. Esta afirmación podría describir, de manera general, tanto la respuesta psicológica individual como la de las familias y las comunidades. Por consiguiente, se presentan rupturas interpersonales, afectivas, cambios y dificultades para iniciar nuevas relaciones o comunicaciones.

Por lo anterior, los traumas psicosociales afectan hábitos comunes, las prácticas culturales y la forma de interactuar entre quienes se ven afectados por el conflicto armado y se ven obligados a desplazarse y las personas que permanecen en sus lugares de origen se deterioran y traen consigo ficciones difíciles de confrontar y de restablecimiento emocional, material y hasta simbólico. Con la llegada a un nuevo sitio, desconocido y extraño para el grupo familiar que se vio obligado a desplazarse, en su interior se afecta la dinámica y relaciones entre sus miembros.

Además, el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes se ve afectado no solo por el hecho victimizante, sino que este se extiende a la institución educativa y al aula de clase. Los afectados por el conflicto armado tienen dificultades de adaptación, relacionamiento, concentración, en ocasiones se sienten discriminados o los discriminan.

Por su parte los docentes, carecen de herramientas pedagógicas, psicosociales y metodológicas para acompañar a los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en su proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que dificulta la integración de todos los estudiantes, disminuye el nivel educativo y no se alcanzan los resultados esperados en cada nivel académico; más aún, no hay cohesión social y cultural de la comunidad educativa en su conjunto.

En este sentido, la institucionalidad del Estado y en especial el sistema educativo, carece de acciones para responder a los efectos que deja el conflicto armado en los niños, niñas y adolescentes, desconociendo el objeto mismo de la ley 115 de 1994 y el Artículo 1, que establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Por lo anterior, el desconocer dicho postulado es contradecir la integridad y dignidad de la persona, máxime, cuando se trata de niños, niñas y adolescentes. Lo que garantiza el sistema educativo, sin ir más allá, es el acceso y gratuidad de la educación, pero esto no prueba que los efectos psicosociales están siendo tratados, asumidos y restablecidos los derechos conculcados de los infantes, más aún, el PEI no contempla ninguna acción pedagógica, filosófica o proyecto que permita una educación diferencial y con perspectiva reparativa de las víctimas del conflicto armado.

Así, es necesario que el sistema educativo diseñe, implemente, haga seguimiento y evaluación a proyectos educativos que respondan a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes afectados por el conflicto armado, que se genere procesos educativos flexibles que contribuyan al restablecimiento de derechos, que se enmarquen en la reparación a que tienen derecho a través de las medidas simbólicas, rehabilitación y garantías de no repetición, y que esta se haga visible mediante acciones materiales y de reconocimiento social en la comunidad educativa donde está inserta la institución responsables de garantizar la educación.

En consecuencia, se establece el siguiente problema de investigación:

¿Cómo garantizar desde una educación flexible que los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado sean reparados a través de las medidas de rehabilitación, reparación simbólica y garantías de no repetición mediante acciones materiales y sociales de parte de la comunidad educativa del Centro Educativo Rural 25 de Agosto, Carepa, Antioquia?

2. RESULTADOS OBTENIDOS.

Con el propósito de una mejor interpretación de los análisis obtenidos, se partió de cada una de las medidas de reparación, a saber: Reparación simbólica, rehabilitación y garantías de no repetición.

2.1. ANÁLISIS DE LA MEDIDA DE REPARACIÓN SIMBÓLICA.

En el marco de esta medida de reparación se hicieron 4 preguntas, las cuales, aparecen en la encuesta. Estas fueron respondidas por los 13 estudiantes del grado quinto de primaria, a saber:

1. ¿Le gustaría que se construyan monumentos que recuerde a las víctimas?
2. ¿Le gustaría que nombren sitios estratégicos en honor a las víctimas?
3. ¿Le gustaría que la comunidad educativa se comprometa públicamente a no discriminar a las víctimas?
4. ¿Le gustaría que la institucionalidad de Estado pida perdón debido al olvido social en que ha tenido a las víctimas?

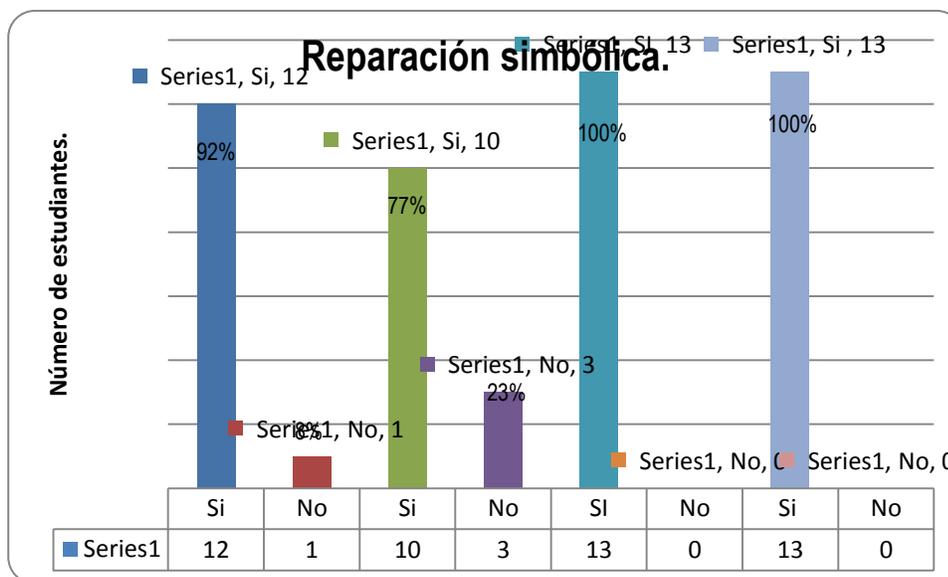


Gráfico N° 1. Resultados reparación simbólica.

La encuesta arrojó los siguientes resultados, en el marco de la medida de reparación simbólica, como se muestra en la gráfica N° 1. A la primera pregunta el 92% expresó el interés en la existencia de monumentos que conmemoren a las víctimas; mientras que el 8% no está de acuerdo con tal acción. Seguidamente, el 77% de los estudiantes ven viable que se nombren sitios o lugares emblemáticos en honor a las víctimas, pero el 23% de ellos no está de acuerdo. Ahora, el 100% de los estudiantes están de acuerdo que la comunidad educativa no los discrimine y el mismo porcentaje, 100%, considera urgente que la institucionalidad del Estado pida perdón debido a la vulneración y no garantía de la protección de sus derechos.

Esta medida tiene valor desde lo abstracto, pero es indispensable en la adaptación social, política, económica y cultural de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas del conflicto armado debido a que los afectados inician a ver resarcidos sus derechos desde lo simbólico, en las expresiones comunitarias e institucionales que generan acogida, comprensión y ayuda a la adaptación en el nuevo lugar de residencia de las víctimas.

Por tanto, monumentos o nombramientos de lugares o sitios estratégicos – preguntas 1 y 2- en honor y conmemoración a las víctimas y, en este caso, de niños, niñas y adolescentes hace que los afectados se sientan sujetos de derechos, deberes y responsables en su proceso de restablecimiento social, político, económico y cultural.

Por su parte, las preguntas 3 y 4 buscan que los afectados se sientan acogidos y no discriminados por la comunidad educativa y que la institucionalidad del Estado pida perdón debido al olvido histórico y que desembocó en la afectación de derechos. Así, estas dos preguntas conllevan que los afectados por el conflicto armado se consideren miembros

de la comunidad educativa y sujetos de derechos de las políticas públicas de parte de la institucionalidad del Estado.

2.2. ANÁLISIS DE LA MEDIDA DE REPARACIÓN DE REHABILITACIÓN.

En cuanto a la medida de rehabilitación se realizó 5 preguntas, las cuales, fueron respondidas por los 13 estudiantes, a saber:

1. ¿Le gustaría que se brinde acompañamiento psicológico a los niños, niñas, adolescentes y padres de familia?
2. ¿La institución educativa tiene actividades educativas extracurriculares?
3. ¿Le gustaría que se implementaran actividades productivas que ayuden a la recuperación psicosocial?
4. ¿Le gustaría que los docentes se capaciten en acciones psicosociales?
5. ¿Le gustaría que se brinde acompañamiento psicosocial a su familia que permita mejorar la calidad de vida?

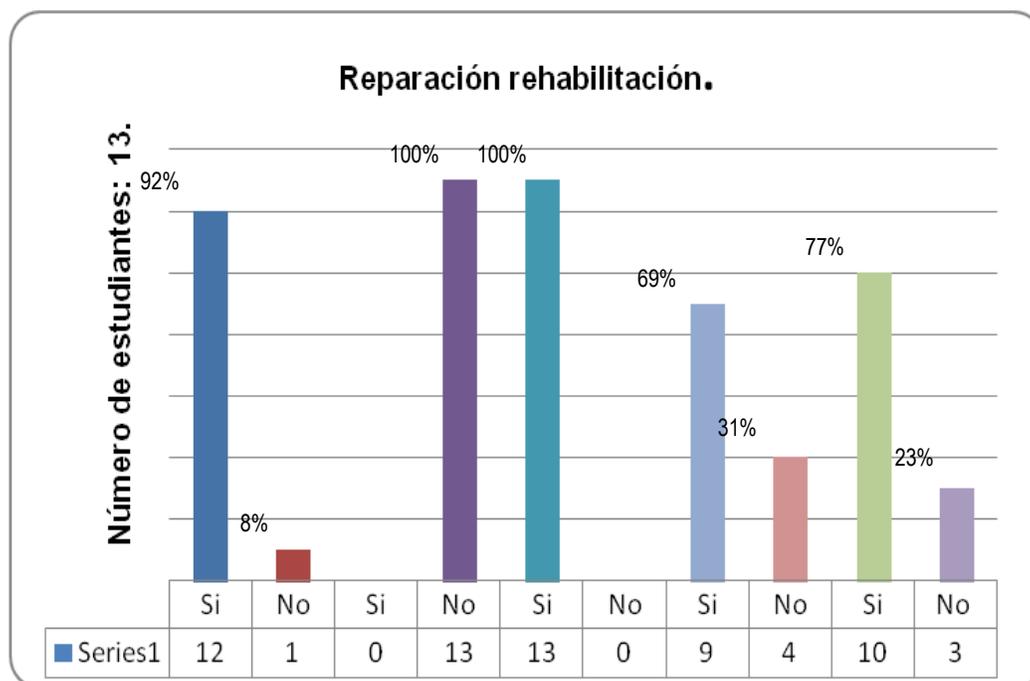


Gráfico N° 2. Resultados reparación rehabilitación.

En relación con la medida de rehabilitación, los resultados que arrojó la encuesta están en el gráfico N° 2. Así, el 92% de los encuestados vieron viable el acompañamiento psicológico a las familias, mientras que 8% manifestaron que no. El acompañamiento psicológico o la presencia activa de la psico – orientación al interior de la institución educativa es obligación, máxime, cuando se está en procesos de enseñanza – aprendizaje con personas afectadas por el conflicto armado.

Por su parte, la segunda pregunta indagó sobre la existencia o no de actividades extracurriculares. En este sentido, el 100% de los encuestados manifestó que no existen actividades extracurriculares. Seguidamente, a la tercera pregunta sobre si les gustaría que se implementen actividades productivas que ayuden a la recuperación psicosocial, el 100% de los estudiantes manifestaron que sí. Ahora bien, siendo que los estudiantes afectados por el conflicto armado son de la zona rural, una alternativa que contribuya con la recuperación psicosocial es permitir, garantizar e implementar una actividad productiva en el marco de huertas, siembra de árboles frutales u alguna otra actividad que despierte el interés en los afectados. En este sentido, al no existir actividades extracurriculares, pero los estudiantes ven la necesidad de poner en marcha una actividad productiva, esta se puede categorizar como extracurricular, más aún, se puede involucrar a los padres de familia en el diseño, implementación y mantenimiento de la actividad.

En relación a la cuarta pregunta que indagó sobre el interés que tienen los estudiantes afectados por el conflicto armado que sus docentes se capaciten en métodos psicosociales que permita ayudarles a superar el daño causado. En este sentido, el 69% de los encuestados manifestó que sí, mientras el 31% expresó que no. Frente a hechos violentos es necesario acompañamiento profesional que permita la recuperación emocional, una mejor adaptabilidad e ingreso al nuevo lugar social, político, económico y cultural de los afectados por el conflicto armado; además, el acompañamiento psicosocial no solo lo deben recibir los afectados –primera pregunta–, sino quienes están apoyando el proceso de recuperación emocional, máxime, cuando se trata de la educación.

Por último, si la primera pregunta se relacionó con los afectados, es decir, niños y padres de familia, la quinta pregunta trasciende la frontera del núcleo familiar cercano y llega hasta la familia amplia –primos, tíos, abuelos, parientes lejanos u otros–. Por consiguiente, el 77% de los encuestados consideran positivo que se brinde acompañamiento psicosocial a la familia a fin de que se mejoren las condiciones emocionales, mientras que el 23% expresó que no se necesita tal acompañamiento. Es de mencionar que la estabilidad emocional de la familia contribuye a una mejor y rápida recuperación psicosocial de los niños, niñas y adolescentes; pero también es comprensible que algunos afectados no lo consideren viable, lo cual, es perceptible factores sociales, económicos, culturales y religiosos.

En consecuencia, el acompañamiento psicosocial y psicológico es necesario hacerlo no solo a los niños, niñas y adolescentes afectados por el conflicto armado, sino que este debe estar dirigido a todo el núcleo familiar, a los docentes y personal administrativo de la institución educativa. Esto debe estar enmarcado en el proyecto educativo institucional como prioridad, ser asumido y socializado a la comunidad educativa.

2.3. ANÁLISIS DE LA MEDIDA DE REPARACIÓN DE GARANTÍAS DE NO REPETICIÓN.

En la última medida de reparación desde las garantías de no repetición, se realizaron 8 preguntas y cuyos resultados se muestran en el gráfico N° 3. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Cree conveniente implementar la cátedra de derechos humanos en el sistema educativo?
2. ¿El modelo de educación Escuela Nueva es flexible y ayuda para que las víctimas del conflicto se les garantice el derecho a la educación?
3. ¿Le gustaría que se sensibilizara a la comunidad en derechos humanos, respeto y solidaridad con las víctimas?
4. ¿Es necesario la capacitación docente para el mejoramiento de la calidad educativa con las víctimas del conflicto armado?
5. ¿Cree conveniente que se brinden garantías para eliminar la discriminación de las víctimas?
6. ¿Las víctimas, deberían tener, atención y acceso oportuno a los servicios sociales del Estado, en especial, en la educación?
7. ¿Considera que se debe garantizar la gratuidad y calidad educativa a las víctimas del conflicto armado?
8. ¿Cree conveniente que la educación forme para la vida productiva?

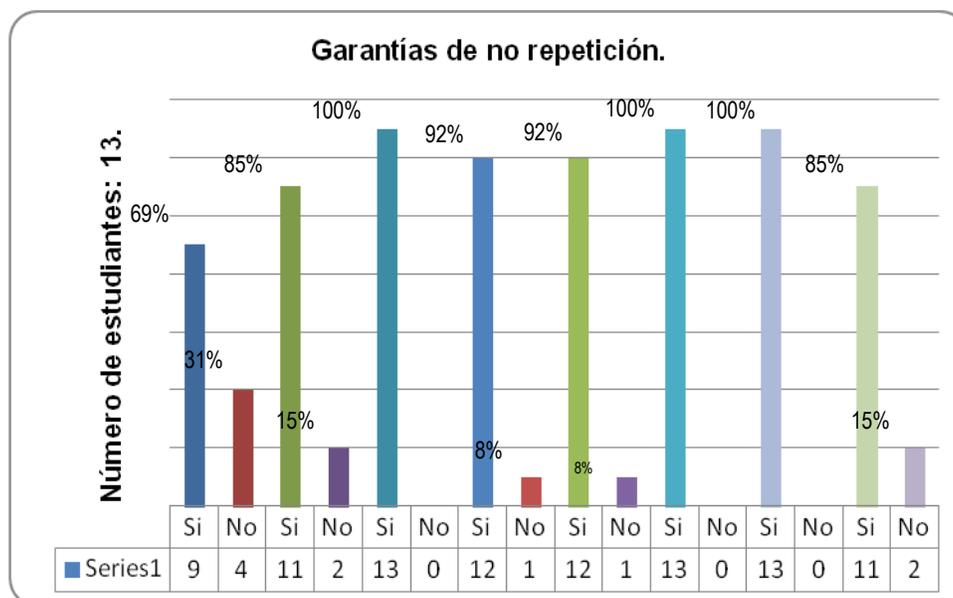


Gráfico N° 3. Resultados garantías de no repetición.

Al tener en cuenta la vulneración y violación de derechos humanos, se preguntó a los 13 estudiantes si creen conveniente la implementación de la cátedra de derechos humanos. El 69% respondió que sí, mientras el 31% expresó que no. Ahora, conforme a la Constitución Política de Colombia de 1991, la educación debe formar a la persona en el respeto a los derechos humanos, por lo que, la cátedra más que una opción, debería ser una obligación durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por su parte, ante la pregunta si el modelo Escuela Nueva es flexible para que se garantice el derecho a la educación a las víctimas, el 85% manifestó que sí, pero el 15% consideró que no. En el centro educativo rural 25 de agosto, se trabaja con el modelo Escuela Nueva, sin embargo es plausible no esté siendo bien implementado. Es de mencionar que los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado son desplazados, personas campesinas y que siempre habían vivido en áreas rurales, por lo que, el proyecto educativo institucional debería considerar esto en su modelo educativo Escuela Nueva.

La tercera pregunta dentro de esta medida de reparación indagó sobre la posibilidad que la comunidad educativa fuera sensibilizada, solidaria y respetuosa con las víctimas, a lo que, el 100% de los estudiantes expresaron que es necesario. El proceso de adaptación de las víctimas no puede depender solo de ellas mismas, sino de todas las personas que están a su alrededor, por lo que, la comunidad receptora debe conocer, comprender y aceptar que la victimización no es muestra que merecían lo que están viviendo, sino que acciones violatorias de derechos humanos e infracción al derecho internacional humanitario puede afectar a cualquier persona sin importar el estrato social.

Si la anterior pregunta versaba sobre la sensibilización, solidaridad y respeto de la comunidad hacia las víctimas, la cuarta pregunta se dirigió hacia la capacitación docente con el propósito del mejoramiento de la calidad educativa en relación con la buena prestación del servicio a las víctimas del conflicto. El 92% de los estudiantes consideraron que los docentes se deben formar no solo para que haya una buena atención a las víctimas, sino que esto contribuye con la calidad de la educación; pero el 8% de los encuestados expresó que no. La capacitación y formación docente no solo debe estar enmarcada en su crecimiento profesional y que genere un mejor salario, sino que toda acción formativa debe estar dirigida a mejorar la calidad de la educación y respetando contextos y diversidad de personas, que para este caso, son víctimas del conflicto armado.

Por su parte, la quinta pregunta reconoce que las víctimas no solo sufrieron un hecho violatorio a sus derechos humanos, sino que al momento de llegar a un lugar extraño para ellas y que debe iniciar a reconstruir su nuevo proyecto de vida, las víctimas en ocasiones son discriminadas. En este sentido, se preguntó sobre la conveniencia o no de garantizar la no discriminación a las víctimas, a lo que, el 92% manifestó estar de acuerdo que se brinden las garantías de protección para no ser ni sentirse discriminadas; el 8% dijo que no. En ocasiones la discriminación a las víctimas se da al interior del aula y puede

estar expresada en actos, expresiones o actitudes utilizadas por docentes o compañeros de clase. Esta primera acción discriminatoria debe ser reprendida, corregida y tomar las acciones necesarias de manera que la discriminación no exista, antes por el contrario, que las víctimas se sientan acogidas, respetadas y valorados por toda la comunidad educativa.

La sexta pregunta indagó sobre el derecho a la igualdad en el marco del acceso oportuno a los servicios sociales del Estado. Frente a esto el 100% de los estudiantes manifestaron que las víctimas deben tener preferencia en el acceso a los servicios sociales del Estado. Ahora, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 13 garantiza la protección, de parte del Estado, de aquellas personas que por su condición económica, física o mental estén en debilidad manifiesta; además garantiza la protección de las personas que son discriminadas o marginadas, por lo que, la educación, como servicio social del Estado, se debe garantizar en las mejores condiciones de acceso, calidad y equidad, máxime, cuando se trata de personas que son víctimas del conflicto armado.

Si la anterior pregunta se hizo en el marco de la igualdad, la séptima está relacionada con la gratuidad y calidad de la educación para las víctimas. En este sentido, el 100% de los encuestados manifestaron que el acceso, permanencia y calidad educativa está relacionada con la gratuidad. Ahora, la legislación colombiana garantiza la gratuidad en la educación, pero no existen políticas públicas que garanticen la calidad educativa, la infraestructura, inmobiliarios, bibliotecas y actividades extracurriculares y mientras se carece de esto no se podrá hablar de calidad educativa ni expresar que la educación ayuda o contribuye con el restablecimiento de derechos a las víctimas en el marco de la reparación integral.

La última pregunta relacionó la educación para la vida productiva. Ante esto, el 85% de los estudiantes manifestaron que la educación forma para la vida productiva, mientras que el 15% dijo que no. Estos porcentajes se deben asumir desde la perspectiva que tengan las víctimas y sus vidas al interior de la familia, lo cual, puede versar en la educación o no que hayan recibido sus padres y el acceso a oportunidades labores que hayan o tengan tras el hecho victimizante.

En consecuencia, esta medida de reparación desde la perspectiva de garantías de no repetición debe propender porque a los afectados se les garantice el acceso, permanencia y calidad educativa; que no se sientan discriminadas al interior y exterior de la institución educativa; que el Estado garantice el acceso oportuno a los servicios sociales; que el modelo educativo Escuela Nueva de respuesta a las inquietudes pedagógicas y didácticas de las víctimas; que docentes y comunidad educativa estén sensibilizadas, solidarias y respetuosas con los derechos de las víctimas a fin que contribuyan con la reparación integral.

3. DISCUSIÓN.

En el punto anterior se dio a conocer los resultados de la investigación y, a la vez, se hicieron algunas aclaraciones relacionadas con cada una de las medidas de reparación. En este apartado se determinará el alcance de las medidas de reparación simbólica, rehabilitación y garantías de no repetición en el marco de la estrategia de educación flexible para niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado desde el modelo de Escuela Nueva.

Por lo anterior, las preguntas relacionadas con la reparación simbólica dieron a conocer lo que esperan o exigen las víctimas. Así, dentro del proceso de recuperación psicosocial es imprescindible que se reconozca el daño causado, que quién lo haya promovido o permitido pida perdón y, a la vez, que se restablezcan los derechos conculcados. En este sentido, la ley 1448 de 2011 en su artículo 141, define que:

“Se entiende por reparación simbólica toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas”.

Por su parte, el decreto 4800 de 2011 afirma que:

“La reparación simbólica comprende la realización de actos u obras de alcance o repercusión pública dirigidas a la construcción y recuperación de la memoria histórica, el reconocimiento de la dignidad de las víctimas y la reconstrucción del tejido social”.

En este sentido, se asume lo expresado por las víctimas en el marco que se puedan construir monumentos o el nombramiento de sitios, emblemáticos, en honor de los afectados por el conflicto armado. Esta acción material, propuesta desde las víctimas, puede ser diseñada e implementada por la institucionalidad del Estado, la comunidad e institución educativa con la plena participación de los niños, niñas y adolescentes afectados por el conflicto armado.

Además, la institucionalidad del Estado y comunidad educativa y receptora deben pedir perdón a las víctimas. Para el primer caso debido al olvido social en que la institucionalidad del Estado tuvo a las personas en sus lugares de origen y debido a esto no cumplió con la responsabilidad de proteger vida, bienes, honra y demás derechos, razón por la cual, se vieron obligadas a desplazarse en el marco del conflicto armado. En el caso de la comunidad educativa y receptora, las personas afectadas por el conflicto armado llegan a un lugar nuevo y extraño para ellas, pero la comunidad receptora en lugar de acogerlos, los rechaza, crítica y discrimina; por su parte, la comunidad, donde se encuentra la institución educativa, pone trabas administrativas al exigir documentos para acceder al

derecho a la educación, desconociendo el marco legal que obliga protección inmediata y vulnerando, aún más, los derechos fundamentales, entre ellos, la educación.

En consecuencia, tanto la institucionalidad del Estado como la comunidad educativa tienen obligación moral y social de pedir perdón público a las víctimas, lo cual, ayuda a la recuperación psicosocial, a dignificar, respetar y proteger a los afectados por el conflicto armado; de parte de las víctimas, aceptar las disculpas y perdón público, proponer y participar del diseño e implementación de monumentos y nombramiento de lugares estratégicos en honor a ellas, determinar actividades y acciones en el marco del día dedicado al restablecimiento de los derechos de las víctimas.

Por otra parte, la medida de rehabilitación está dirigida al conjunto de estrategias, programas y acciones jurídicas, psicológicas y sociales que contribuyen al restablecimiento físico y psicosocial de los afectados por el conflicto armado. Desde este punto de vista se pueden asumir las preguntas y respuestas de los estudiantes del centro educativo rural 25 de agosto.

Por tanto, los estudiantes víctimas del conflicto armado urgen el acompañamiento psicosocial individual y colectivo. En el primer caso, los niños, niñas y adolescentes en su proceso de readaptación a un escenario nuevo y extraño para ellos requieren el acompañamiento psicosocial, pero no como etapa de choque, sino que éste se prolongue en el tiempo o conforme a la valoración de cada uno de ellos. Este acompañamiento debe tener el enfoque étnico, género, edad, opción sexual y discapacidad; además considerar las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y religiosas de cada afectado.

En el segundo caso, el acompañamiento psicosocial debe trascender las fronteras individuales y asumir lo colectivo, lo cual, pasa por el aula, en los espacios de dispersión lúdica, con la comunidad educativa y familia. Tanto lo individual como lo colectivo debe propender porque los afectados por el conflicto armado se sientan acogidos, no discriminados, valorados como sujetos de derechos y deberes, personas en elaboración de un nuevo proyecto de vida y que la educación sea un pilar para el cumplimiento de estos fines.

Otro elemento que contribuye al restablecimiento psicosocial y estabilización emocional de los afectados por el conflicto armado es el diseño e implementación de actividades extracurriculares. Repensar el modelo educativo Escuela Nueva desde la perspectiva de la pluralidad, enfoque diferencial y características sociales, económicas, políticas, culturales y religiosas permite que los afectados por el conflicto armado se adapten al nuevo espacio geográfico más fácil y en mejores condiciones.

Por lo anterior, comprender que los estudiantes afectados por el conflicto armado son personas campesinas, que siempre vivieron en la zona rural y que sus familias, en su mayoría, fueron agricultoras, ayuda a la institución educativa para el diseño e implementación de actividades extracurriculares desde lo propio e identificación con su

anterior modelo de vida. En este sentido, el reto de la institución educativa es diseñar e implementar, con la participación e involucramiento de los afectos por el conflicto armado, actividades productivas que permita una recuperación psicosocial más diligente, lo cual, se verá reflejado en el aumento del nivel educativo y el mejoramiento de las condiciones devida de éstos y sus familias.

Por último, esta medida exige de los docentes nuevos retos. Los docentes no se pueden quedar con lo adquirido en el pregrado o postgrado, sino buscar herramientas que ayuden en la orientación psicosocial al interior y exterior del aula. Para los docentes tener niños, niñas y adolescentes afectados por el conflicto armado al interior y exterior del aula de clase no debe ser un problema, sino una oportunidad que se abre desde la investigación pedagógica y didáctica, por lo que, solo desde una mentalidad abierta, observadora y crítica se podrá, desde la educación, mejorar las condiciones de quienes no recibieron la protección del Estado y se vieron obligados a desplazarse.

Por su parte, la medida de garantías de no repetición, la cual, propende porque haya prevención a la vulneración o violación de los derechos humanos; respeto irrestricto al derecho internacional humanitario; el diseño e implementación de una pedagogía social que promueva, sensibilice y garantice la vivencia de los valores constitucionales en pro de la reconciliación, la paz y la convivencia pacífica; la promoción para el diseño e implementación de una estrategia de comunicación, capacitación y formación en derechos humanos; la participación efectiva de las víctimas en todo el proceso de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de planes, programas, proyectos e inversión de estas estrategias.

En este sentido, se puede entender las respuestas de los estudiantes víctimas del conflicto armado y sujetos de esta investigación. Conforme a la Constitución Política de Colombia de 1991, desde la educación se debe promover el respeto por los derechos humanos, pero esto poco o nada es asumido por las instituciones educativas en el marco del proyecto educativo institucional, por lo que, esto se vuelve en un imperativo no solo para la institución, sino para la vivencia pedagógica de los docentes al interior y exterior del aula; más aún, los estudiantes, docentes y directivos docentes deben asumir esta práctica desde la vivencia particular a fin que ellos sean ejemplo para la comunidad educativa.

Por otra parte, se debe evaluar el modelo educativo Escuela Nueva desde la perspectiva de la reparación integral a las víctimas del conflicto armado y en el marco del enfoque diferencial y las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y religiosas de las víctimas. En este sentido, el modelo educativo Escuela Nueva debe asumir el reto de atención a las víctimas del conflicto armado y no quedarse en un modelo multigrado, sino promover una educación de respeto a los derechos humanos, desde un enfoque diferencial y considerando características propias de los afectados del conflicto armado, lo que, permitirá visualizar una educación con derechos y no un derecho a la educación.

Lo anterior, obliga que la institución educativa diseñe e implemente una estrategia de comunicación y capacitación al intra y extra en educación con derechos, donde docentes, directivos docentes y comunidad educativa conozcan, vivan y practiquen el respeto de los derechos humanos. Esta acción pedagógica no puede estar aislada del proyecto educativo institucional, sino hacer parte integral de la carta política y horizonte educativo de la institución educativa; además, de considerar un componente importante de formación y capacitación docente para que mejore su actividad pedagógica y didácticas con sus estudiantes, en especial, con los afectados del conflicto armado. Por consiguiente, la existencia de una educación con derechos, permite que las víctimas del conflicto armado se sientan acogidas, en proceso de readaptación y en construcción de un nuevo proyecto de vida sin considerarse que están o se sienten discriminadas.

En consecuencia, las víctimas del conflicto armado deben ser prioridad para la institucionalidad del Estado, por lo que, se debe garantizar el acceso, permanencia y calidad educativa conforme a patrones sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos y enfoque diferencial; además, garantizar el acceso oportuno, en condiciones de equidad, a sus familias a los servicios sociales del Estado, lo cual, ayudará a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado logren la recuperación psicosocial.

En conclusión, la presente investigación abre una línea de investigación educativa en el marco de la reparación integral a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, donde la educación desde la pedagogía y didáctica contribuyan a la recuperación psicosocial de quienes han sido desarraigados a causa de las acciones bélicas de los grupos armados.

4. CONCLUSIONES

La realidad educativa de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en Colombia requiere y demanda cambios estructurales. En este sentido, la ley 1448 de 2011 o ley de víctimas es una oportunidad no solo para garantizar la reparación integral a las víctimas, sino hacer de ella un eslabón en el marco de la educación para que contribuya a este fin. La pertinencia de evaluar, rediseñar y adaptar el modelo educativo Escuela Nueva a la realidad de las víctimas contribuirá para que los afectados por el conflicto armado permanezcan en el sistema educativo, lo cual, está acorde con los objetivos de la presente investigación.

Las medidas de reparación simbólica, rehabilitación y garantías de no repetición pueden ser asumidas en el marco del modelo educativo Escuela Nueva, el cual, permite flexibilidad y adaptabilidad, de parte de los afectados por el conflicto armado, a fin que éstos se nivelen y logren sus metas educativas.

A partir del modelo educativo Escuela Nueva es obligación de la institución educativa diseñar e implementar planes, programas y proyectos que mantengan actualizado el proyecto educativo institucional, que siendo el norte institucional, debe responder a las necesidades de la comunidad educativa, máxime, cuando se trata de niños, niñas y adolescentes que demandan acciones protectoras conforme a la Constitución y la ley. La investigación mostró la urgencia que demandan los niños, niñas y adolescentes para que la educación sirva de pilar para el proceso de reparación, lo cual, trae consigo retos y oportunidades para que el accionar pedagógico y didáctico se haga desde la perspectiva reparativa.

La medida de reparación simbólica busca que los afectados por el conflicto armado se les dignifique como personas y sujetos de derechos, de ahí la importancia de los monumentos o nombramiento de lugares en honor a las víctimas, el perdón público de parte de la institucionalidad del Estado, la aceptación del mismo de parte de las víctimas y la no discriminación a quienes fueron desarraigados a causa del accionar bélico de los grupos armados, sea indispensable para su proceso de recuperación psicosocial.

La medida de rehabilitación conforme a la solicitud de los estudiantes, hace indispensable la puesta en marcha de acciones psicosociales que busquen y garanticen la recuperación emocional, la estabilización al nuevo espacio vital y la reconstrucción del proyecto de vida; además de la puesta en marcha de actividades educativas extracurriculares que permitan que los estudiantes se identifiquen con las acciones que realizaban antes de la afectación por el conflicto armado.

La medida de garantías de no repetición indagó la importancia de implementar la cátedra de derechos humanos, la sensibilización a la comunidad educativa en el respeto a los derechos fundamentales de las víctimas, la necesidad que los docentes continúen formándose, no solo en su especialidad, sino en adquirir herramientas que les ayude a mejorar la atención y orientación pedagógica con sus estudiantes; y que estas acciones permitan que las víctimas no se sientan discriminadas. Esto significa que el modelo educativo Escuela Nueva debe garantizar la amplitud y nuevas propuestas pedagógicas, lo que permitirá que sea más flexible, reconecedor de realidades y características de quienes han sido afectados por el conflicto armado.

Para el cumplimiento del mencionado fin es indispensable que las víctimas del conflicto armado participen de manera efectiva en el rediseño y adaptación del modelo educativo Escuela Nueva; que los docentes y directivos docentes brinden las garantías para participar y que la comunidad educativa sea protagonista de este proceso, donde la institucionalidad del Estado, más allá de la institución educativa, tiene la obligación de escuchar a las víctimas, ser respetuosa con las opiniones de los estudiantes y dar validez a sus propuestas. Estos aspectos mostrarán que las víctimas no perdieron sus derechos, sino que le son reforzados y garantizados desde la educación en aras de ir reparando el daño causado.

En consecuencia, la coordinación, concertación y garantías de participación de las víctimas en el proceso de reflexión, adaptación y vivencia académica del nuevo modelo educativo Escuela Nueva, y la actualización del proyecto educativo institucional permitirá que los afectados por el conflicto armado asuman nuevos retos, se sientan acogidos al interior y exterior del aula de clase, la comunidad educativa los sentirá miembros activos y sujetos de derechos, la institucionalidad del Estado, incluyendo la institución educativa, velará por el restablecimiento de los derechos conculcados y la respectiva protección y reparación a través de las medidas reparativas simbólica, rehabilitación y garantías de no repetición.

En este sentido, se puede asumir la educación con derechos para que los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado recuperen su estado emocional, reinicien su proyecto de vida y que el modelo de educación flexible Escuela Nueva sea la mejor opción y alternativa para el cumplimiento de los fines reparativos desde lo simbólico, rehabilitación y garantías de no repetición.

5. RECOMENDACIONES

Conforme a los resultados de la investigación y experiencia adquirida a través de los años, se recomienda lo siguiente:

- Actualizar el PEI, que entre otras cosas, determine un plan de formación docente en política pública de reparación a víctimas. En esta actualización se debe garantizar la participación de las víctimas a fin que se identifiquen con los proyectos que buscan restablecer los derechos que han sido conculcados; además, de involucrar a los padres de familia. Esto en el marco del modelo educativo Escuela Nueva.
- Diseñar e implementar un proyecto de recuperación psicosocial. Este proyecto debe considerar el enfoque de género, etnia, discapacidad, edad y opción sexual.
- Identificar, conjuntamente con los afectados por el conflicto armado, actividades extracurriculares. Estas actividades deben estar acorde a las actividades que desarrollaban antes de la afectación del conflicto armado.
- Gestionar y coordinar acciones reparativas con la institucionalidad del Estado responsable de la atención, orientación y reparación integral a las víctimas a fin que se logre diseñar e implementar las propuestas de los niños, niñas y adolescentes en el marco de la reparación simbólica, rehabilitación y garantías de no repetición.
- Delegar, algún docente, para que participe en el consejo de política social y comité de reparación de víctimas del municipio con el propósito que éste incida en las decisiones que se toman y que afectan a los estudiantes víctimas; más

aún, que el modelo educativo Escuela Nueva ajustado a la reparación de las víctimas sea asumido como política pública municipal.

- Apoyar a la asociación de padres de familia en el diseño e implementación de un plan de trabajo en el marco del respeto a los derechos humanos; diseñar e implementar la cátedra de derechos humanos y campañas de comunicación donde se propenda por el respeto a las víctimas, el restablecimiento de sus derechos e integración a nuevos espacios comunitarios. Para esto es necesario involucrar a las emisoras comunitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Camilo, G. (2000). Impactos psicosociales del desplazamiento y estrategias de intervención. Recuperado en: http://bivipas.info/bitstream/10720/296/6/L-131-Bello_Martha-2000-Capitulo_1-148.pdf (13/02/2014).

MEN (1994). Ley 115, general de educación. Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html> (10/02/2014).

Presidencia de la República de Colombia (2011). Ley 1448, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Recuperado en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley144810062011.pdf> (05/02/2014).

Presidencia de la República de Colombia (2011). Decreto 4800, por el cual se reglamenta la ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones. Recuperado en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2011/Documents/Diciembre/20/de480020122011.pdf> (10/11/2014).

Red Nacional de Información. Información al servicio de las víctimas. Recuperado en: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=v-reportes> (27/02/2014).

SEC, Antioquia (2014). Sistema integrado de matricular, SIMAT.

Toro, D. (2011). Acompañamiento psicosocial a niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia: Un escenario para la acción sin daño. Recuperado en: http://bivipas.info/bitstream/10720/570/1/TT-134-Toro_Diana-2011-439.pdf (9/01/2014).

CAPACIDADES FÍSICO-TÉCNICAS Y SU EFECTO CON LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MANUAL DEPORTIVO DE FÚTBOL EN CATEGORÍA INFANTIL.

**Iván de Jesús Toledo Domínguez
Eddy Jacobb Tolano Fierros
Cristhian Eduardo Flores Arce
Jalil Ezechiel López López**

RESUMEN

El presente estudio se centra en la evaluación de las capacidades físicas y técnicas de la categoría infantil mayor de la escuela de Fútbol Chivas Cajeme en base a un manual de entrenamiento deportivo. Se evaluó a los integrantes de esta categoría del sexo masculino=16 siendo estos mismos la muestra del estudio, dentro de los métodos aplicados en la evaluación inicial y final fueron pruebas físicas de: fuerza, resistencia, velocidad y potencia. Dentro de las pruebas técnicas: conducción, golpeo y toque de balón. Los resultados demuestran mejoría en cada prueba evaluada, excepto la flexibilidad, donde se obtuvieron resultados significativos: lagartijas, potencia y conducción. Se concluye manifestando que es necesario poner énfasis al trabajo de flexibilidad en el calentamiento y agregar minutos de flexibilidad durante la sesión de trabajo, en la prueba de resistencia se observan resultados no significativos, razón indispensable para favorecer el rendimiento óptimo deportivo.

Palabras Clave: Iniciación deportiva, Capacidades físicas, Preparación técnica.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día existen diferentes y muy contradictorias concepciones de lo que es o debe ser un programa de enseñanza para el Fútbol, esto provocado por las influencias que tiene el entrenador de los diversos sistemas de entrenamiento, tanto a nivel mundial como nacional, de los diferentes niveles de aplicación de los equipos profesionales y aficionados (CONADE, 2003).

La FIFA (2011) describe que el principal objetivo del programa de Fútbol es hacer descubrir el Fútbol a la mayor cantidad de personas, y la mejor forma de atraer nuevos jugadores es proporcionarles acceso al Fútbol en su propio entorno, sea cual sea su edad, género, condición física, color de piel, religión u origen étnico. Para algunos, el Fútbol base es un conjunto de actividades recreativas, para otros, representa la práctica del Fútbol de forma organizada, con entrenamientos y partidos en el marco de la escuela o de un club. Las relaciones humanas, el espíritu de equipo y la diversión son los elementos esenciales del fútbol base.

Brauben (2004) menciona en su programa que el entrenamiento en el niño constituye el comienzo del desarrollo deportivo de nuestros jóvenes deportistas. El objetivo principal es estabilizar el interés por jugar Fútbol y en relación con ello por participar regularmente en una actividad deportiva motivándoles a ello y acercando a los niños a entrenamientos sistemáticos regulares. Hay que tener en cuenta que precisamente en estos primeros años de entrenamiento futbolístico sobre todo en el de principiantes, se sientan las bases de una actividad deportiva desarrollada en la juventud y en la edad adulta, así como también de los futuros deportistas de alta competición. El entrenador que trate con estas edades tiene una gran responsabilidad: el contribuye a la definición de los rasgos esenciales de su carácter, de sus principios y actitudes fundamentales. Sienta las bases tanto de comportamientos elementales que coinciden con una progresiva comprensión de la jugada, como los conocimientos técnicos y tácticos.

Existen estudios acerca de los beneficios de la práctica deportiva regular. En el caso del Fútbol, se han analizado a futbolistas de alto rendimiento para establecer parámetros ponderables antropométricos y de cualidades físicas, relacionándolos con el rendimiento deportivo, y sus efectos en el crecimiento y desarrollo, analizando las adaptaciones que experimentan en su morfo fisiología como consecuencia de la práctica repetitiva (Correa, 2008). En Ciudad Obregón, se conoce que se evalúa el desarrollo físico y técnico del niño al momento de aplicar un programa de entrenamiento de Fútbol, más sin embargo no se encontraron estudios que se refieran al tema. Por lo que se considera importante evaluar y difundir estos aspectos para conocer el avance que los niños tienen en estos indicadores, para lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿En qué medida se podrán mejorar las capacidades físico-técnicas en los niños de 10 a 11 años, al implementar un manual deportivo en la escuela de Fútbol Chivas Cajeme?

La preparación física está considerada como uno de los factores determinantes del entrenamiento en las etapas de formación del deportista y es uno de los aspectos a tener en cuenta dentro del largo proceso de formación del futbolista, puesto que de la preparación física que se realice del niño-joven futbolista depende en gran medida la calidad y duración de su vida deportiva. De igual forma se menciona que es uno de los componentes

primordiales del entrenamiento deportivo para desarrollar las cualidades motoras, fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad, coordinación (Martin, Nicolaus, Ostrowski y Rost, 2004).

Considerando lo anteriormente planteado conforme a las capacidades físico-técnicas en la disciplina de Fútbol, el objeto de esta investigación fue evaluar el efecto de un manual deportivo de fútbol en las capacidades físico-técnicas de una categoría infantil. Teniendo como Hipótesis: Con la implementación del manual deportivo de la escuela de Fútbol de Chivas Cajeme, se aumentarían significativamente las capacidades físico técnicas en niños de 10 y 11 años.

MARCO TEÓRICO

La preparación física se divide en general y especial:

La preparación física general pretende desarrollar equilibradamente las cualidades motoras (fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad, coordinación). La preparación física especial está destinada a desarrollar las cualidades motoras de acuerdo con las exigencias que plantea un deporte concreto y con las particularidades de una actividad competitiva determinada (Platonov, Bulatova, 2002).

Preparación técnica

Se denomina preparación técnica del deportista a la enseñanza de las bases de la técnica de acciones realizadas en las competiciones o que sirven de medio para el entrenamiento y el perfeccionamiento de las formas elegidas de técnica deportiva. Es la parte del proceso de preparación del deportista dirigida a la obtención de la técnica de la modalidad deportiva seleccionada y al perfeccionamiento de ella (Vargas, 2007).

Capacidades físicas

Podemos definir las capacidades físicas básicas como: “los factores que determinan la condición física del individuo, que lo orientan hacia la realización de una determinada actividad física y posibilitan el desarrollo de su potencial físico mediante su entrenamiento” Estas capacidades se dicen que son básicas porque son las componentes de las demás cualidades que se denominan resultantes y porque son el soporte físico de las cualidades más complejas (I.E.S)

Capacidades condicionales

Es importante saber que las capacidades físicas condicionales “son determinadas en primera instancia por el proceso energético; es decir, requieren para su realización de la energía (Creatina-Fosfato, glucógeno y ATP) de lo contrario jamás habrá un movimiento correcto y éstas son: Fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad (Guimares, 2002).

Los niños entre 10 y 11 años se encuentran en la edad escolar avanzada. Estos años son determinantes para el desarrollo técnico-deportivo. Para ello es muy necesario un adecuado nivel condicional, sobre todo de fuerza para un mejor desempeño en el empleo de los golpes al balón, saltos, arranques etc., y de resistencia para mantener un buen nivel de ejecución durante la unidad de entrenamiento (Borzi, s/f).

METODOLOGÍA

A continuación, se presenta la metodología empleada para la presente investigación:

Participantes

Se realizó una investigación cuantitativa tipo cuasiexperimental con 16 jugadores varoniles de la categoría infantil -10 y 11 años- de la escolita de Fútbol del Club Chivas Cajeme, donde se evaluó el grado de avance en las capacidades físicas y técnicas, durante 12 semanas de aplicación de un plan de entrenamiento del Club Chivas.

Instrumentos

Se aplicaron pruebas antropométricas como talla y peso, donde para la talla se utilizó un estadiómetro con capacidad de medición de 2.10 m. De la marca SECA y para el peso se utilizó una báscula de la marca SECA con capacidad de 0 a 150 kg 0.05: Ambas a través de la técnica recomendada por el ISAK (2013)

En lo que respecta a las pruebas físicas se midió: La flexibilidad a través del protocolo de sit and-reach (Martínez, 2002), para las pruebas de fuerza se midieron lagartijas y abdominales donde se tomó el número de repeticiones en un minuto con la técnica de Hernández (2008) y Guimaraes, (2002) respectivamente. La prueba de resistencia se determinó a través de carrera continua de 1000 m. planos con el protocolo de Díaz y col (2000). Y por último la potencia se midió a través de un despeje de balón con la técnica de Masís (s/f).

En relación a las pruebas técnicas se evaluó la conducción, el toque y el golpeo: a través de los protocolos de Folgueira (s/f): en el test de conducción: Se realiza una conducción con balón en línea sobre 5 metros, realizar un giro completo con el balón en los dos conos del centro distanciadas a 5 metros para continuar realizando conducción de 5 metros hasta dar la vuelta en el último cono y posteriormente regresar por medio de la conducción en línea hasta la posición de salida. Finaliza el test cuando se tenga contacto con el balón al rebasar la línea de salida. No se le mostrará ningún gráfico de los giros. *El Test de Golpeo a balón estático.* Se realiza cinco golpes a balón estático situado en el punto de penalti -11 metros, con y sin portero, se golpea y se anota la superficie de contacto y la pierna hábil de golpeo. Colocar zonas laterales distanciadas del poste a 1.50 metros con dos banderas y con una altura de 1.20 metros. Si el balón pasa por la zona central se le dan 2 puntos y si pasan por las zonas laterales se le dan 3 puntos y si da en el poste larguero saliendo fuera se le concede 1 punto. Valoración sobre 15 puntos: De 14 a 15 Excelente, de 11 a 13 Muy bien, de 11 a 9 Bien, de 6 a 8 Suficiente, de 0 a 5 Insuficiente.

El Test de toque generalizado: Se coloca el balón en las manos, se realizan toques con todas las superficies de contacto excepto con las manos sin dejar que el balón llegue a tener contacto con el terreno de juego, puesto que si ocurre en ese instante da por finalizado el test. Se realizan 5 intentos y se anota el mejor. Es decir el número mayor de toques que se han dado con todo el cuerpo. Por cada decena se le da 1 punto. El máximo para este nivel es de 100 toques. Dónde: Excelente = 10 a 9 puntos, Muy bien = 8 a 7 puntos, Bien = 6 puntos, Suficiente = 5 a 4 puntos, Insuficiente = 1 a 3 puntos.

Procedimiento

Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS para determinar medias, desviaciones estándar mínimos y máximos del grupo evaluado, además se realizó la prueba de normalidad para identificar las pruebas paramétricas y no paramétricas en las cuales se utilizaron pruebas T para muestras relacionadas en las pruebas paramétricas y wilcoxon en las pruebas no paramétricas, buscando diferencias entre las medias de las evaluaciones iniciales y finales de cada variable analizada.

Resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de acuerdo a la aplicación de pruebas físico-técnicas a un equipo de Fútbol de la categoría infantil.

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos en el mínimo, máximo, media, y desviación estándar de las evaluaciones realizadas, teniendo en cuenta las diferentes variables analizadas durante el estudio realizado, entre ellas se describe el peso en kilogramos el cual su media fue 42.39, la talla en metros el cual su media fue de 1.49, la edad con una media de 10.5 años, el IMC con una media de 18.82 kilogramos.

Tabla 1. Características generales de la categoría infantil mayor 10-11 años.

	Edad	Peso	Talla	IMC
Media		42.39		18.82
D.S	10.5 ±0.51	±11.26	1.49 ±0.07	±3.47
Mínimo	10	27.5	1.32	14.44
Máximo	11	73.5	1.6	28.71

En la figura 1 se observan los resultados de fuerza en abdominales y lagartijas donde en ambas existió un aumento de la fuerza, siendo en las lagartijas donde hubo una diferencia significativa de 2.51 repeticiones debido a que la $p= 0.012$, en la evaluación inicial tuvo 21.69 repeticiones y en la evaluación final tuvo 24.13 repeticiones.

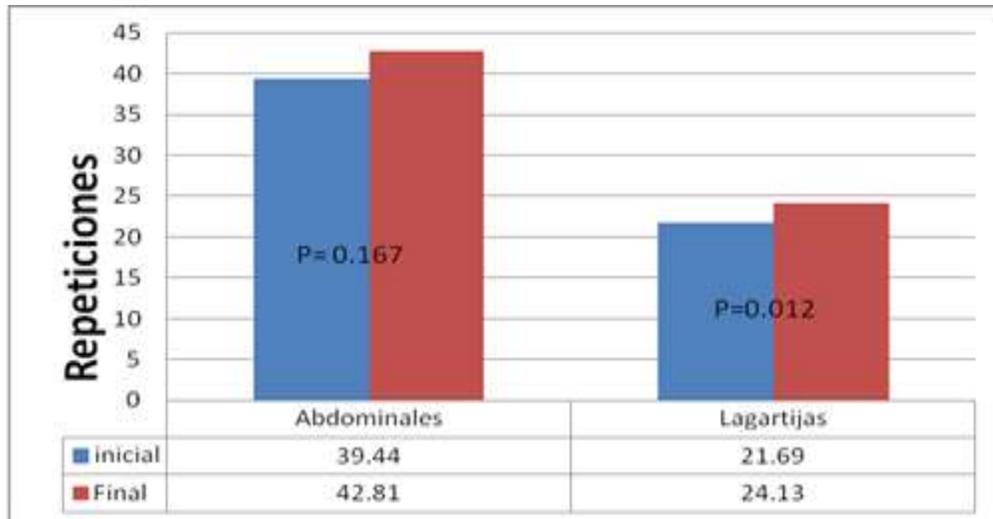


Figura 1. Pruebas de abdominales y lagartijas iniciales y finales.

En la prueba de lagartijas hubo una diferencia significativa de 2.51 repeticiones debido a que la $p = 0.012$, en la evaluación inicial tubo 21.69 repeticiones y en la evaluación final tuvo 24.13 repeticiones por lo tanto se obtuvo una mejoría en las lagartijas.

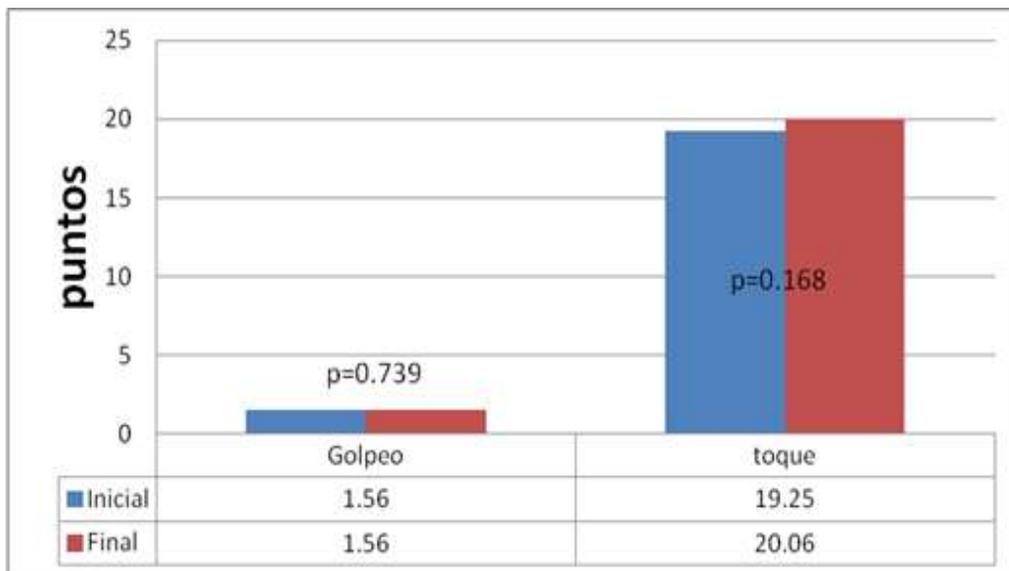


Figura 2. Pruebas de golpeo y toque iniciales y finales en 16 niños de la escuela de Fútbol chivas Cajeme analizadas ambas pruebas por Wilcoxon.

En la tabla 2 se muestran los resultados de la prueba de potencia, resistencia, flexibilidad y conducción de las pruebas iniciales y finales de la implementación del manual deportivo de la escuela Chivas de Cajeme, donde se observaron cambios significativos en la potencia con una media de 20.3 ± 6.56 al inicio y 25.13 ± 6.90 al finalizar el programa con una $p = 0.007$, otra de las variables donde se observó diferencia significativa fue en la conducción de balón con una $p = 0.001$. En lo que respecta a las variables de resistencia y flexibilidad se observaron diferencias, más no significativas. Diferentes autores exponen la importancia del trabajo de flexibilidad en la prevención de lesiones, en el presente estudio se muestra

una media de 8 centímetros, comparándolo con algunos estudios se menciona que en categorías de formación, a través de la flexión de tronco, muestran valores desde -0,19 a 5,3 cm en sujetos de 7 a 13 años, indicando que de los 7 a los 10 años no se producen pérdidas importantes de la flexibilidad y a partir de los 11 hasta los 14 años, coincidiendo con la pubertad, esta cualidad tiende a involucionar. Por lo que es de suma importancia que esta capacidad no se deje de trabajar en edades posteriores (Calahorro, Torres, Lara y Zagalaz, 2011).

En relación a la conducción del balón González, García y Contreras (2013), mencionan que está demostrado el abuso de la conducción y el dribling en las categorías infantiles. En estas categorías los jugadores son Individualistas, pues prefieren conducir a pasar el balón a un compañero, por lo que es normal que la mejora de esta técnica se desarrolle significativamente tal y como se muestra en el presente estudio, obteniendo una media de 0.66 segundos y una desviación de 0.00, sin embargo, es importante que se promueva el uso del pase del balón durante la enseñanza de la conducción.

Tabla 2. Resultados de potencia, resistencia, flexibilidad y conducción Inicial y final de la implementación del programa.

VARIABLE	INICIAL		FINAL		SIG.
	PROM	DS	PROM	DS	
Potencia (Metros)	20.3	6.563	25.13	6.908	0.007*
1000 Metros (Segundos)	4.9631	0.6508	4.9306	0.62753	0.556*
Flexibilidad (Cm)	1.31	3.665	1.00	3.464	0.096*
Conducción (Segundos)	16.98	2.89	19.25	21.142	0.001 ¹

*T para muestras relacionadas

¹Wilcoxon

CONCLUSIONES

Después de la implementación del manual deportivo del Club Chivas, se concluye que se obtuvieron mejoras en todas las pruebas evaluadas, excepto en la flexibilidad, donde se obtuvieron resultados significativos fue en: Lagartijas, potencia y conducción. Por lo anterior se acepta la hipótesis en estas variables, rechazándola en las demás. Es de suma importancia desarrollar la conducción y la potencia durante el desarrollo del entrenamiento en esta categoría, ya que estos años son determinantes para el desarrollo técnico-deportivo.

Se recomienda que dentro del plan de entrenamiento de este club en estas edades que se haga más énfasis en el trabajo de flexibilidad -en el calentamiento y en la parte final de la sesión- y resistencia, para aumentar su rendimiento óptimo deportivo ya que en estas capacidades no presentan cambios significativos entre ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borzi, Carlos (s/f) 7 años de entrenamiento de futbol juvenil. Editorial: continente-pax. Recuperado de: <http://www.futbolformativo.com.ar/2011/01/tecnica.html>

Brauben, J. (2004). Futbol base, programas de entrenamiento 10-11 años 5ta Edición. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?id=IvEJbPL9YtsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Calahorra, F., Torres, G., Lara, A., y Zagalaz, M., (2011). Parámetros relacionados con la preparación física del futbolista de competición. Journal of Sport and Health Research. 3(2):113-128. Recuperado de: http://www.journalshr.com/papers/Vol%203_N%202/V03_2_3.pdf

CONADE (2003). Manual para el entrenador del sistema de Capacitación y certificación de entrenadores deportivos de fútbol nivel 1. SEP. Recuperado de: http://ened.conade.gob.mx/documentos/ened/sicced/13_feb_06/FUTBOL_N1/CAPITULO_11.pdf.

Correa, J. (2008). Determinación del perfil antropométrico y cualidades físicas de niños futbolistas de Bogotá, recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S169272732008000200007&script=sci_arttext

Díaz y col. (2000). Revista de Investigación Clínica, vol 52, n° 1, pag 44-51. Recuperado de: <http://g-se.com/es/entrenamiento-en-rugby/articulos/relacion-entre-las-velocidades-maximas-alcanzadas-en-un-test-aerobico-lineal-de-carga-constante-y-uno-incremental-no-lineal-en-jugadores-de-deportes-intermitentes-de-ambos-sexos-diferentes-niveles-aerobicos-y-categorias-1529>.

- FIFA (2011). La filosofía del fútbol base, Grassroots. Recuperado de: <http://grassroots.fifa.com/es/para-entrenadores-educadores-de-futbol/direccion-tecnica-de-futbol-base/la-filosofia-del-futbol-base/el-futbol-base-el-futbol-para-todos.html>.
- Folgueira, S. (s/f). Fútbol base la técnica aplicada a diferentes niveles. Recuperado de : http://books.google.com.mx/books?id=93Ri_OVAF10C&pg=PA219&dq=se+gol+pea+y+se+anota+la+superficie+de+contacto+y+la+pierna+h%C3%A1bil&hl=es&sa=X&ei=Ze9fU7vZAWg2AWDo4CYDw&ved=0CC8Q6wEwAA#v=onepage&q=se%20golpea%20y%20se%20anota%20la%20superficie%20de%20contacto%20y%20la%20pierna%20h%C3%A1bil&f=false
- González, S. García, L., y Contreras, O., (2013). Evolución de la toma de decisiones y la habilidad técnica en fútbol. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. X (x) pp. xx. Pendiente de publicación / In press. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artevolucion613.pdf>
- Guimaraes, T. (2002). El entrenamiento deportivo: capacidades físicas. San José. C.R. EUNED, 2002. 184 p. ISBN 9968-31-230-4 1 02.
- Hernández, C. (2008). Enciclopedia del culturismo. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=GnQhxxvlg1AC&pg=PA176&dq=test+d+e+l+agartijas&hl=es&sa=X&ei=J3dFUz5McS72wW80oHgDg&ved=0CEgQ6AEwBA#v=onepage&q=test%20de%20lagartijas&f=false>.
- ISAK (2013). Estándares internacionales para la valoración antropométrica.
- Martin, Nicolaus, Ostrowski y Rost, (2004). Fútbol base, programas de entrenamiento 10-11 años 5ta Edición. Recuperado de: <https://www.mcspports.es/images/archivos/Demolibros/demowebfb2.pdf>.
- Martínez, E. (2002). Pruebas de aptitud física. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=QAl0ugcRccgC&pg=PA218&dq=sit+and+reach&hl=es&sa=X&ei=eOsU_SjJOrNsQTQ7IGoAQ&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=sit%20and%20reach&f=false.
- Masís, F. (s/f). Evaluaciones o Tests para el Rendimiento recuperado de: <http://www.escoladefutbol.com/beto/docs/tests/tests.htm>
- Vargas R. (2007). Diccionario de Teoría Del Entrenamiento Deportivo. Universidad Autónoma de México. UNAM. Mexico, D.F.
- Vladimir N. Platonov, Marina M. Bulatova (2002) La preparación física. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=2X0BkqELeBQC&printsec=frontcover&q=la+preparacion+fisica+vladimir+platonov&hl=es&sa=X&ei=IiZfU4RGz5bIBP_SvgrgE&ved=0CC0Q6wEwAA#v=onepage&q=la%20preparacion%20fisica%20vladimir%20platonov&f=false

A RECUPERAR LAS RAÍCES

JOSÉ CHAVES MORAN*

“Huyo del mal que me enoja buscando el bien que me falta.
Más que las penas que tengo me duelen las esperanzas”.

-Manuel Altolaguirre-

RESUMEN

Hablar de ética en el contexto en el que nos desenvolvemos parece una proeza, puesto que se ha desvirtuado tanto la expresión convirtiéndola en un término hueco y sin sentido. La carencia de ella, hace que el hombre se convierta en el juez de sus propios actos, muchas veces justificándolos y llegando al punto de otorgarle apelativos de justos por el fin que persigue. Se requiere con urgencia comprender que la ética y la moral son dos experiencias humanas que direccionan la vida de la persona, de las concepciones que tengamos de ellas tendremos como resultado una estructura de persona, la que a su vez aporta a la transformación social. La carencia de unas líneas claras o concepciones de ética, podría conducir al ser humano a convertirse en un posible delincuente refinado.

PALABRAS CLAVES: ética, moral, familia, escuela, normar, actuar.

ABSTRACT

Talking about ethics in the context we are, it is a feat, because people has altered the expression turning into an empty and nonsense term. The lack of it, makes that the human beings become the judge of their own acts, most of the times justifying until the point of giving characteristics of fair because the aim people pursue. It is required urgently understanding that ethics and morals are two human experiences that addressperson's life, the point of view we have of them we will have as a result of a specific kind of person who at the same time contributes to the social change. If we do not have clear lines or definitions about ethics, this could take the human being to become a possible distinguished criminal.

Keywords: ethics,moral, family, school, rule, act

* Licenciado en Filosofía y Teología, Especialista en Educación Sexual y Desarrollo Humano por la Universidad Mariana; Especialista en Ética y Pedagogía por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos; Candidato a Doctor en Educación por la Universidad de Baja California.

INTRODUCCIÓN

Todo conglomerado humano busca por diferentes medios la realización de cada uno de sus integrantes, para ello establece mecanismos que se convierten en orientadores y marco referencial para su actuar.

El paso vertiginoso del tiempo ha ido trastocando las concepciones y visiones que nuestros antepasados tenían y en cuyos contextos no existía la problemática o los pasos agigantados que por doquier se ven en la actualidad, sin embargo, desde la antigüedad se vislumbraban algunos sesgos que ponían la mano en la llaga y sacudían a los progenitores, así lo deja entrever Aristóteles cuando da a conocer a los griegos las actitudes de los jóvenes, para él son descontrolados, han perdido respeto por los adultos, menos aún dimensionan lo que es la educación y por lo tanto están falentes de moral.

Quizá algunos aspectos han prevalecido en el tiempo y, se puede afirmar que no han cambiado en absolutamente nada, pero en oposición vemos jóvenes creadores, que son capaces de desempeñarse de manera competente en su experiencia cotidiana, responsables y sobre todo conscientes de que su actuar incide de manera contundente en los demás.

En el presente documento se presenta una reflexión concreta, que tiene como punto de partida la crítica a una realidad, que si bien es el escenario para el desarrollo de la persona, en más de una ocasión ha perdido el rumbo y se ha dejado llevar por los vientos de los esnobismos del modelo económico o los modelos –prototipos- que abundan en los medios de comunicación, dejando de lado lo auténtico: el ser.

La búsqueda de las raíces axiológicas se convierte por tanto, en una necesidad urgente, y todos los estamentos deben reevaluar su punto de vista y aportes a cada uno de ellos, por lo cual el documento se divide en cuatro apartados. La reflexión comienza con una visión contextual actual, posteriormente se aborda el papel de la conciencia, seguido por un llamado a la familia y su papel protagónico como formadora y gestora de seres con principios, valores y actitudes y por último aborda a la escuela quien es de igual manera un agente aportante en la consolidación de las personas.

La conclusión del documento mostrará, no la desazón sino los caminos necesarios para reorientar lo que se hace en procura de formar seres sensibles ante la situación del otro desde una reflexión sobre sí mismo.

Es bueno clarificar que el documento no se constituye en Palabra de Dios, sino en una reflexión que invita por diferentes medios a nunca dejar de lado la utopía humana: procurar ser mejores cada día.

Un contexto por comprender

Asistimos a un momento histórico, el cambio de milenio, el ingreso a una nueva década, una desbandada de experiencias en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano, los que nos llevan a preguntarnos: ¿Todo aquello que nos rodea está ayudando a la edificación del ser humano?

La respuesta aunque inmediata es necesario pensarla y, más aún re-pensarla. Las mentalidades agoreras llegan a afirmar que cada día nos aproximamos a un cataclismo final, en el que el hombre se vuelve contra el hombre, la destrucción social, familiar y personal es el común denominador de una sociedad enferma, hedonista, que va olvidando sus principios, cuya búsqueda insaciable hunde sus raíces en la satisfacción de sus deseos primarios, instintivos, al margen de su construcción personal.

En el artículo periodístico Santamaría (1998) afirma que existen “sicarios de la palabra”, más aún, las organizaciones se están invadiendo en la actualidad de ellos, personas que tratan de destruir con sus comentarios lo que se está haciendo bien y no van en consonancia con sus deseos individualistas o mal sanos.

Ahora bien, es necesario hacer un alto que permita encontrar un punto de quiebre o quizá un norte, echar la mano al bolsillo para encontrar una brújula que oriente y que vaya paulatinamente poniendo fin a esta situación.

En este sentido, la visión de la ética en el momento se difumina, hasta tal punto de quitarle la importancia que tiene implícita, de la misma manera que todos los seres tienen estatura, color de pelo o peso, posee ética, no existen personas amorales; encontrar a una persona que esté más allá del bien y del mal es una empresa sin ningún fin positivo; ahora bien, si lo anterior sirve de referencia, sería bueno preguntar ¿Dónde el hombre extravió el camino?.

Como afirma Cortina (2013) “Ninguna sociedad puede funcionar si sus miembros no mantienen una actitud ética”, y es claro que la familia es la primera célula de la sociedad, en este orden de ideas, la problemática en la que ella está inmersa, es el primer indicio que permite determinar dónde subyace tanta confusión.

Si hacemos un remembranza, es posible y de manera inmediata recordar que la familia se estructuraba de una forma concreta: la monoparental, el padre, la madre y los hijos era la conformación general y aceptada, en ella, los padres eran los responsables directos de inculcar a sus hijos los principios, entendidos estos como los valores que son recibidos en la infancia de manera vertical por agentes con autoridad (Pascual, 1995). Estos principios brindaban la cohesión y directrices para la vida, más aún, acompañados de unas cuantas nalgadas formaban a los hombres y mujeres de la sociedad.

Es innegable que la necesidad de adquirir algunos recursos para poder sobrevivir en un mundo competitivo, prima a quienes tienen y relega a los que no poseen nada, lleva a un gran número de personas hacia situaciones más paupérrimas todavía, he ahí la razón por la cual muchos padres tengan que trabajar, abandonando la formación de los hijos o lo que es peor, delegando esta responsabilidad en terceras personas -la empleada del servicio doméstico, el colegio, los abuelos- que si bien, procuran hacerlo, no poseen la autoridad que los progenitores tienen, y por lo tanto, se obtiene unos resultados que no son los más pertinentes.

Acompañan esta caída perpendicular, la influencia cada vez mayor de los medios de comunicación social, que van socavando lo poco que queda de la consolidación axiológica de las personas, ofreciendo modelos ficticios, superfluos, y lo que es peor, arrastrando a las personas a una experiencia tan libre que todo aquello que tenga que ver con ética o moral se considera del siglo pasado, vetusto o trasnochado.

Ahora bien, como se manifestó con anterioridad, las mentalidades agoreras vaticinan el cataclismo final axiológico; quizá hacen eco a muchas afirmaciones planteadas desde tiempos pretéritos; Aristóteles (340 a.C) por su parte manifestaba que: “Los jóvenes de hoy no tienen control y están siempre de mal humor. Han perdido el respeto a los mayores, no saben lo que es la educación y carecen de toda moral”. Por su parte Sócrates (469 a. C. - 399 a. C.) manifestaba algo similar «Los jóvenes de hoy aman el lujo, tienen manías y desprecian la autoridad. Responden a sus padres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros». Hasta aquí, parece que la situación de la Grecia Clásica es homogénea a la actual, pero se necesita ver la otra cara de la moneda; para una visión imparcial, los niños y jóvenes no han perdido los valores en absoluto, han modificado las concepciones de éstos, quizá ajustándose a las situaciones actuales y respondiendo a lo poco que reciben en su hogar; no se puede esperar una estructura adecuada cuando no se cuenta con los insumos básicos para hacerlo.

En este orden de ideas, es imperativo poner de manifiesto que la comprensión de ética y moral para la mayoría de las personas atraviesa por dificultades que se agudizan cada día más; jóvenes y adultos tienen visiones tan dispares al respecto que los términos se acuñan a sus propios caprichos y al final todo termina como el agua entre los dedos: en nada, reforzados por las propuestas apologéticas que lanzan los medios masivos de comunicación que responden al vaivén desmedido de unos grupos concretos.

Vemos que es necesario clarificar cosas, solo así se podrá dar un rumbo diáfano. Surge entonces una pregunta obligatoria: ¿Qué es la ética? Al respecto el diccionario de la Real Academia Española [RAE] (2014), dice que es parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre y que la ética es el conjunto de normas morales que rigen la conducta humano.

El actuar práctico –praxis- del ser humano se constituye en el fundamento de la reflexión ética, debido a que el hombre se aparta de los demás seres de la naturaleza por su capacidad racional, por lo tanto, todo lo que él hace tiene una causa u objetivo y por ende tendrá unas consecuencias.

1. La consciencia.

A la altura de esta reflexión, es necesario preguntarnos: ¿Qué lleva a los hombres a actuar de determinada manera? En su constitución posee un elemento denominado consciencia, ella le permite volver una y otra vez sobre lo que hizo, en tiempos diferentes (Pascual, 1995), este proceso está intrínsecamente relacionado con la memoria, es así como surge la consciencia psicológica, pero cuando este proceso se referencia con unas normas específicas que se convierte en parámetro y le llevan a postular si lo hecho fue bueno o malo, surge la consciencia moral.

Según Rubia (2010), la conciencia es uno de los conceptos que asumimos de manera intuitiva, no obstante es difícil o imposible de describir adecuadamente en palabras. Es posible que la conciencia es el estado subjetivo de percibir algo, sea dentro o fuera de nosotros mismos.

Lo anterior nos permite plantear que ello se localiza en el ámbito subjetivo, que en palabras de Sherrington (1940) es “científicamente inexplicable”.

En este sentido, es menester afirmar y de manera enfática que los procesos de formación humana procuran gestar una estructura concreta en las personas, que le brinde bases adecuadas para encarar las problemáticas que les rodea, capaces de dar respuestas o soluciones en aras de la consecución de un entorno más amigable.

Ahora, ¿Qué asegura realmente que el hombre está en la capacidad de hacer las cosas bien o más aún que lo realizado es adecuado? Este momento cobraría validez la afirmación de Protágoras de Abdera (490-420 a.C.): “El hombre es la medida de todas las cosas”, situación que debe ser vista con mucho cuidado para evitar caer en subjetivismos extremos que lleven a justificar, manipular o quizá a sopesar las acciones que se hace bajo el pretexto de que se pensaba estaban bien.

Muchas personas, llegan entonces a proponer, que el papel de la conciencia es una simple invención, frente a ello, es necesario defender de manera enfática, que todos los seres humanos necesitan ir generando en su vida unos referentes concretos, que serán los encargados de hacernos caer en cuenta de la validez o no de las acciones realizadas, no se puede caer en la negación o justificación de la praxis cotidiana so pretexto de ignorancia o tal vez fines de tipo altruista, bajo los cuales todo tiene un argumento que los valide, no es posible y esto no es negociable.

2. La importancia de la familia.

Los obispos, reunidos en Roma para el Concilio Vaticano II en el año 1962, afirmaban por medio de la constitución dogmática *Gaudium et Spes* –gozo y esperanza-, que:

“La familia es escuela del más rico humanismo. Para que pueda lograr la plenitud de su vida y misión se requiere un clima de benévola comunicación y unión de propósitos entre los cónyuges y una cuidadosa cooperación de los padres en la educación de los hijos”(G.S. No. 52).

Con mucho respeto a las visiones multireligiosas, la postulación de los obispos conciliares traen consigo una invitación bastante fuerte a la familia, ella se constituye en la “domos ecclesiae”¹ y más aún escuela de humanismo, una responsabilidad inmensa recae sobre ella, orientar, guiar y formar a sus hijos.

El problema surge de inmediato y, sin que haya una afirmación negativa, pero la estructura familiar, en la actualidad, no es un referente claro de formación, ha desaparecido la autoridad amparados en posturas que defienden la familiaridad y que ha llevado a los padres a considerar a sus hijos como amigos; la ausencia de los progenitores va sumiendo a su prole en un sin sabor existencial, no es raro encontrar casos en los que muchos adolescentes y jóvenes atentan contra su vida ante un problema que se suscitan

cotidianamente y que puede afectar las esferas afectiva o personal, escenarios que llevan a convertir al suicidio juvenil en la tercera causa de muerte a nivel mundial; un informe de la Revista Hechos y Crónicas, manifiesta que:

“Las cifras causan escalofrío. Cada año se suicidan en el mundo algo más de 600.000 jóvenes entre 14 y 28 años, mientras gobiernos e institutos científicos, universidades y organizaciones no gubernamentales y hasta entidades religiosas tratan de encontrar las causas de este fenómeno y formular recomendaciones que frenen la autodestrucción juvenil que se suma al envejecimiento acelerado de la población mundial” (n.d).

Es alarmante encontrarse con situaciones así, las causas son variadas e incluyen la sobreprotección de los padres que suscita la inutilidad de sus hijos, debido a que ellos esperan que les hagan, les digan o les brinden las soluciones. Esta situación lleva a los niños o jóvenes a situaciones límites como el suicidio o la autoagresión como la solución a primera mano o más aún como el grito lastimero y melancólico que reclama protección o reconocimiento.

Otra causa está en oposición a la mencionada anteriormente, es la ausencia total de los padres en el hogar, amparados en la necesidad apremiante de tener que trabajar, llegando hasta el extremo de no importarles lo que le suceda a “sus” hijos.

Los profesionales de la psicología manifiestan que los jóvenes de hoy en día sufren los avatares de la soledad, la falta de acompañamiento, inseguridad frente a una sociedad salvaje que no tiene compasión con nadie y que sumerge en sus tentáculos a las personas haciéndolas en un grado exponencial a una vida sin esperanza, situación que les lleva a buscar salidas extremas o límites, entre ellas el atentar contra la propia integridad.

No es raro encontrarse con situaciones en las que, influenciados por la cultura triunfalista y que presiona por el éxito a toda costa, no se tiene la capacidad para asumir la pérdida, de algo o alguien; debido a que se ve claramente las situaciones que en primera instancia fueron de mil colores. Así mismo, emerge la frustración de no alcanzar algo que se veía fácil y sin exigencias, todo esto se constituye a en otro índice de falta de formación.

No es un atentado manifestar, que en casos cada vez mayores, la familia ha abandonado su papel formativo y se ha limitado a procurar las cosas básicas para sobrevivir en contextos cada vez más adversos.

3. El papel de la escuela

Los cambios dinámicos por los que atraviesa la sociedad, exige que todos los agentes de la misma asuman compromisos concretos, que les permitan estar a la vanguardia, en caso contrario se estaría abocados a experiencias contrarias. Los procesos educativos no están al margen de esta exigencia; la escuela pasó de ser el recinto de transmisión de conocimientos a un espacio que debe responder no solamente de la formación sino de otras y variadas exigencias.

Así lo deja ver Astudillo(2009) cuando afirma:

“La educación actual afronta múltiples retos. Uno de ellos es dar respuesta a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que se prevén para la ‘sociedad de la información’”.

Esta afirmación, adquiere un mayor peso con el planteamiento de Dussel (2006) cuando manifiesta que

"Hoy los docentes tienen nuevos desafíos y la escuela es un lugar de enseñanza más integral. Apareció, por ejemplo, el fenómeno de la responsabilidad legal y cambió la relación docente-alumno. A la escuela se le han pedido muchas cosas en este tiempo, que las familias no pueden responder: comedor, asistencialismo y disciplina"

Como se puede evidenciar, los cambios sociales impactan de forma contundente en el quehacer educativo, las necesidades laborales de los padres y madres de familia van desplazando responsabilidades propias en los maestros, la escuela pasa de ser el centro de formación a ser adicionalmente un centro de cuidado, de defensa y garantía de los derechos.

Este panorama que asume connotaciones variopintas, no cuenta -en la mayoría de los casos- con las herramientas necesarias para cumplir su función específica, la carencia de recursos, insumos e infraestructura adecuada es el primer problema, la falta de colaboración y acompañamiento de los padres y madres de familia es otro.

Si bien es cierto que la escuela desde tiempos pretéritos ha cumplido la función de orientar y formar, no podemos aceptar que los padres, amparados en las situaciones sociales- dejen de lado el acompañamiento y generación de parámetros normativos en sus respectivos hogares.

Es innegable que la escuela construye, pero sin olvidar que la responsabilidad es un ejercicio mancomunado, adelantado por colegio, padres y estudiantes, entre los cuales debe aparecer un compromiso sinérgico que establece unos propósitos o metas a las se encaminan todas las fuerzas.

Se considera que las estructuras pedagógicas generadas por los modelos educativos que sirven de referentes en los diferentes países priman unas cosas y hunden en el abandono a otras; hay un sobresalto por el incremento de la delincuencia, los asesinatos, el surgimiento de los grupos irregulares, en fin, un diagnóstico que demuestra la enfermedad crónica en la que tenemos que vivir, sin embargo se relativiza las normas, se sustrae del currículo el tiempo destinado a las áreas de formación humana y se sobrecarga aquellas que propenden por el conocimiento -claro está que en más de una ocasión desarticulado de los contextos-, convirtiendo en una odisea la búsqueda de un espacio para la formación humana.

Es así como los centros de formación, amparados en la formación en valores repuntan o desaparecen, debido a que se brinda mayor importancia a un cúmulo de saberes y no a la formación personal; en contraposición, todavía existen -y de manera directa-

personas que descubren que la escuela es un lugar de apoyo irrestricto y directo en la formación de los futuros ciudadanos.

Al respecto, debemos puntualizar que la ética debe encaminarse hacia la consolidación del ámbito social, como afirma Vidal y Santidrián:

“El bien común es una meta a perseguir, a través de éste concepto, la teleología de la sociedad se convierte en normatividad ética. El bien común, es la expresión de la normatividad teleológica de las realidades sociales” (1981, p. 23).

Amén de ésta expresiones, todos los esfuerzos deben encaminarse hacia la consolidación de la persona desde el aspecto ético, la adquisición de perspectivas en este campo, llevará a las personas a ser realmente “personas”, dóciles a la situación difícil por la que atraviesan sus congéneres, comprometidos con la construcción de una sociedad más equitativa, justa y sobre todo protagonistas de su propia construcción vital.

Todo lo anterior sólo será posible, cuando la estructuración curricular le dé importancia a la consolidación del ser de la persona, que en palabra de Delors (1994) se dirige a la formación de actitudes personales: autoestima, autonomía, responsabilidad, afectividad, entre otras y valores sociales: empatía, solidaridad, manejo de conflictos entre otros. Como podemos ver, estos valores permiten a los niños y jóvenes ir paulatinamente modificando su interacción con los otros desde un autodescubrimiento, los impulsa a salir de su individualismo y los consolida en seres sociales, por ende la necesidad de articular de forma transversal el currículo, emerge como una necesidad vital, para que los centros educativos se consoliden en su meta original: “ser centros de formación”.

En conclusión y sin que esto agote la reflexión, se puede afirmar que todos los agentes que conforman la sociedad, deben comprometerse de manera directa en la consolidación del ser humano, no se puede aceptar que se juegue en diferentes escenarios procurando hacer frente a una sociedad tan contraria a la esencia del ser de la persona, el “partido” debe ser jugado en equipo, tratar de hacerlo de forma individual sólo llevará a la desazón y frustración.

Cada vez hay más convicción que la familia -sin importar su dinámica o estructura- debe volver a las raíces, dejando de lado las negociaciones fruto de complicidad y establecer los principios necesarios para la formación de sus hijos, por su lado el colegio brindará los escenarios necesarios para fortalecer el trabajo primigenio de la casa; se necesita dejar la alcahuetería de muchos padres que abandonan su rol y que para evitar las pataletas de sus hijos se convierten en los amigos -perdiendo la autoridad de forma automática- y generando personas incapaces de valerse por sí mismas.

Echar al piso la visión errada que los niños y jóvenes han perdido los valores es el segundo planteamiento, recordemos que ellos están imbuidos de otras visiones axiológicas, por lo tanto se necesita llegar a acuerdos, que deben ser respetados, pero de forma taxativa.

Los demás agentes de la sociedad, si bien poseen sus propias dinámicas no pueden estar al margen de éste proceso, se necesita cambiar la mentalidad, desde las altas esferas políticas y sociales, quienes deben propender por normatividad adecuada para este fin, de lo contrario, sería realidad la afirmación de Jacques Delors: "Demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad"(1996, p. 91-103), en vista de lo anterior, es necesario mantener la esperanza, no abandonar la utopía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astudillo, E. (1999). *Desafíos del nuevo escenario educativo*. En Revista Universitaria. Pontificia Universidad Católica de Chile. Segunda entrega 1999. Chile.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Concilio Vaticano II (1962). *Constitución dogmática Gaudium et Spes*. Numeral 52. Roma: Editrice Vaticana.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dussel, I. (2006). *Exigencias: Nuevos desafíos para el maestro*. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/842189-exigencias-nuevos-desafios-para-el-maestro>. Consultado 28/08/2013.
- Pascual, J.(1995). *La vida Moral y la reflexión ética*. Madrid: McGraw-Hill.
- Real Academia Española [RAE]. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Rubia, F. (2010) *La consciencia es el mayor enigma de la ciencia y la filosofía*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/La-consciencia-es-el-mayor-enigma-de-la-ciencia-y-la-filosofia_a4026.html (03/07/2014).
- Santamaría, C. (10 de septiembre de 1998). *Los sicarios de la Palabra*. *Diariodel Sur*, pp. 7A.
- Sherrington, C. (1940). *Man on His Nature*. Cambridge:Cambridge Univ. Press.
- "Suicidio juvenil estremece al mundo". (n.d.). Hechos y crónicas [en línea], No 121. Disponible en:<http://revistahyc.com/index.php/analisis/cronicas/actos-de-los-gobiernos-del-mundo/item/121-suicidio-juvenil-estremece-al-mundo> (4/07/2014)
- Vidal, M. y Santidrian, P. (1981). *Ética social y política*, Madrid: Ediciones Paulinas/Ediciones Verbo Divino.

EL PROCESO DE ATRIBUCIÓN CAUSAL EN EL DEPORTE

Marco Antonio Vera Sandoval

1. INTRODUCCIÓN.

El proceso mental que permite la atribución es la percepción. Para identificar las percepciones que el deportista tiene en relación a los escenarios de competencia es necesario preguntar a qué atribuye los escenarios de éxito y fracaso, es decir, como se los explica, cada respuesta revela la manera en que los deportistas intentan darle sentido a los resultados.

La atribución causal es un proceso de percepción que permite al deportista explicarse los escenarios de victoria o derrota de las competencias para darle sentido a la vida profesional. Este proceso se explica desde la teoría de la atribución de Fritz Heider (1958) que propone que las personas explican, comprenden, y predicen las situaciones de su vida sobre la base de su percepción cognitiva. Según Fritz Heider todas las personas explican sus acciones en función de su percepción de las causas y de sus locus de control. En el caso del deporte si el atleta tiene orientación al locus de control externo explicará los escenarios de competencia y sus resultados por causas externas, tales como el árbitro, la cancha, el público, etc. En cambio un atleta con locus de control interno cree que las circunstancias son controladas por factores internos y explicara los resultados atribuyendo las causas a factores como el rendimiento propio, la preparación para la competencia, las cualidades y habilidades propias, etc.

Este proceso es fundamental para la estabilidad del atleta porque impacta directamente en las emociones, los pensamientos, y las acciones del atleta. Cuando hace atribuciones no se detiene a comprobarlas, las da por hecho identificándolas como causas absolutas y actúa en función de esas percepciones, dichas percepciones van a influir en los procesos de confianza y motivación de los atletas. Las atribuciones pueden ser útiles para los deportistas cuando sirven para proteger el autoestima y el estado de ánimo en caso de un resultado adverso enfocando las atribuciones hacia causas externas, el riesgo que representa es que evaden la responsabilidad de las acciones y se evitan la oportunidad de mejora en el desarrollo profesional o perfeccionamiento de las actuaciones porque no identifican los puntos que necesitan trabajar para cambiar el resultado, es decir, no toman el control de la situación, la situación controla a los atletas y puede dar como resultado un estado de indefensión aprendida que lleve a la resignación, a aceptar la derrota o a aceptarse como un atleta perdedor lo que bloquea el máximo rendimiento y su desarrollo, quien cree esto no se esforzará por dar su máximo esfuerzo por creer que no tiene caso puesto que cree que siempre va a perder, esa predisposición es la que bloquea el rendimiento que en la mayoría de los casos es lo que confirma y mantiene la creencia de derrota. Este riesgo se explica por el fenómeno cognitivo llamado error fundamental de atribución en el que el atleta en el que el atleta atribuye los resultados favorables siempre a causas internas para cuidar y mejorar su autoestima, en este caso el atleta va a pensar que es por el resultado

positivo dando por hecho que es algo natural, el riesgo radica en que el atleta al dar por hecho la atribución del éxito no realiza el autoanálisis y no identifica las cualidades, habilidades, y procesos que lo llevaron al éxito por lo que no va a poder repetirlo.

Por ejemplo, un entrenador que inicia la temporada ganando los primeros partidos y comete el error fundamental de atribución dejando deslumbrarse por los resultados y evitando hacer el análisis para identificar las causas y poder replicar las victorias porque cree que así va a ser todos los partidos de manera natural. En la primera derrota que experimente va a detonar un efecto de caída libre por creer que no lo puede controlar ya que atribuye las causas a factores externos pensando que esta indefenso ante esas causas externas resignándose a las derrotas. Cada vez que se suma un escenario adverso confirma y refuerza la situación en la que cree que no puede hacer nada a pesar de que lo intente rindiéndose ante lo que aparentemente no puede controlar. Lo que en realidad pasa es que sus percepciones no le permiten darse cuenta que en cualquier escenario de competencia existen causas internas y externas, y que debe enfocarse en las causas internas por ser las que están en sus manos y puede controlar así puede cambiar sus percepciones a unas más funcionales que le otorguen el control sobre la situación mejorando la confianza y la motivación cada vez que avance en el proceso de atribución lo que le desarrolla la capacidad de reponerse ante la adversidad, requisito indispensable para afrontar las competencias.

El presente trabajo desarrolla el proceso de atribución causal analizando sus elementos, iniciando con el modelo atribucional, su aplicación a los escenarios de competencia, y terminando con una propuesta de intervención en entrenamiento atributivo para hacer correctas valoraciones de las circunstancias de competencia y poder controlar las percepciones que permiten orientarse hacia el locus de control interno por medio de un análisis correcto de la situación que favorezca el nivel de confianza y motivación.

2. EL MODELO ATRIBUCIONAL.

El modelo de Fritz Heider.

Fritz Heider (1958) propone que las personas necesitan explicarse las circunstancias de su vida para poder comprender y predecir los sucesos, es decir, para percibir certidumbre y control sobre las situaciones y poder tener estabilidad. Heider propone dos dimensiones para explicar las atribuciones causales –véase figura 1-. La primera es la fuerza personal –atribuciones internas- y la segunda la fuerza ambiental –atribuciones externas-. La fuerza personal está compuesta por dos factores de atribución, la capacidad y el esfuerzo, en la medida en que el atleta perciba mayor capacidad y mayor disposición al esfuerzo sus atribuciones estarán orientadas hacia el polo interno. La fuerza ambiental se compone por los factores dificultad de la tarea y suerte, si el atleta percibe demasiada dificultad en la tarea percibe una amenaza y para protegerse orienta sus atribuciones hacia factores externos como la suerte. Entre estos componentes puede existir interacción misma que va a fortalecer la orientación de las atribuciones. En el caso de que los componentes capacidad

–interno- y dificultad de la tarea –externo- interactúan y generan una dimensión adicional llamada poder o no poder, si el atleta percibe que una tarea es muy difícil y aun así puede cumplirla, el atleta interpretará que se debe a una gran capacidad. De la interacción de los componentes esfuerzo y suerte surge la interpretación del resultado de la conducta, si un deportista enfrenta una competencia sin haber entrenado y gana entonces atribuirá el resultado de su conducta a la suerte. Heider propone una fórmula para explicar las causas que el atleta atribuye a los resultados de su conducta (González y Cols.): $\text{Resultado de la conducta} = \text{Fuerza personal} + \text{fuerza ambiental}$.

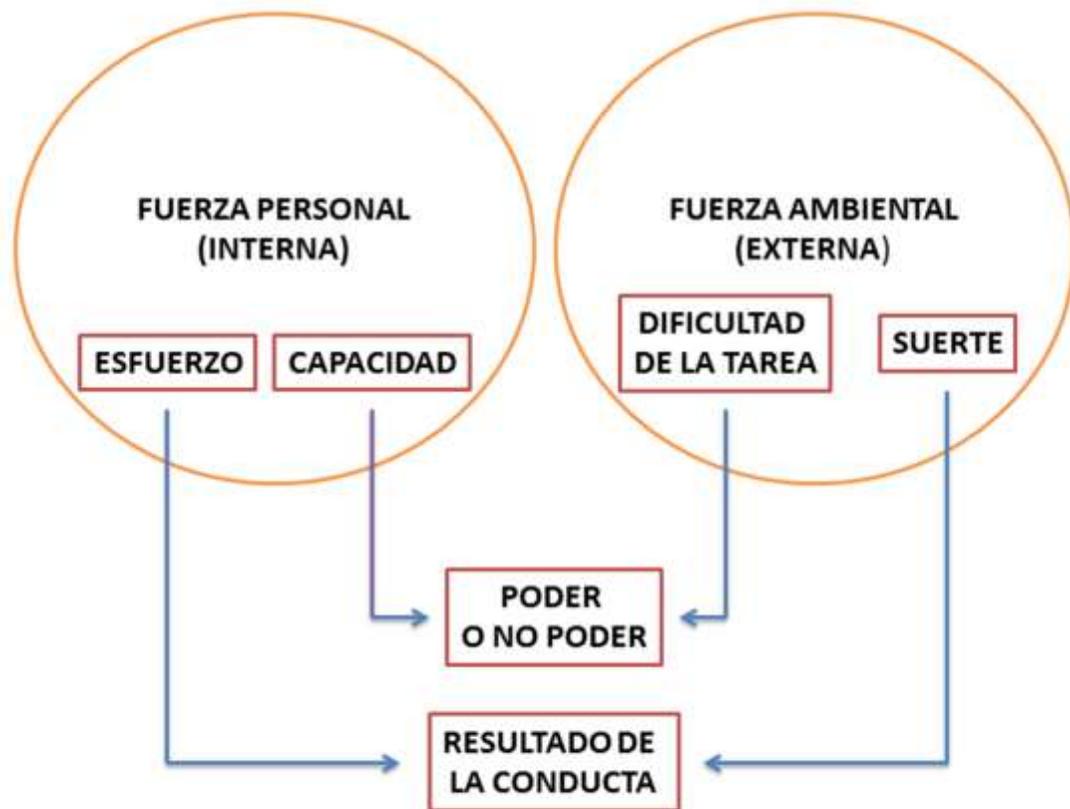


Figura 1. Esquema del modelo de las atribuciones causales de Heider (1958).

El modelo de Bernard Weiner.

Weiner (1972) amplió el modelo de Heider distribuyéndolo en dos dimensiones de causalidad, estabilidad y locus de control. La estabilidad está compuesta por atributos estables como la capacidad o la dificultad de la tarea, y atributos inestables como el esfuerzo o la suerte. El locus de control se refiere a la creencia de si se es o no responsable de lo sucedido. Los atletas con locus de control interno creen que sus acciones influyen en

los resultados, los deportistas con locus de control externo creen que el resultado depende de fuerzas externas como el destino.

Así el modelo de Weiner explica mejor las causas que los atletas atribuyen a los resultados, clasificando las explicaciones en categorías específicas. La capacidad se clasifica como interna y estable, el esfuerzo como interno e inestable, la dificultad de la tarea como externa-estable, y la suerte como externa e inestable –véase figura 2-.

Los atletas atribuyen los resultados a una de las cuatro combinaciones. Si un equipo pierde ante un equipo con un mejor planteamiento táctico y dice que la razón es la mala suerte lo que está diciendo es que la causa es externa e inestable, que en algún momento puede cambiar pero que no está en sus manos, esto lo protege pero no le da el control sobre la situación (Fullin y Mills, 1995).

		LOCUS DE CONTROL	
		INTERNO	EXTERNO
DIMENSION DE LA ESTABILIDAD	ESTABLE	CAPACIDAD (INTERNA/ESTABLE)	DIFICULTAD DE LA TAREA (EXTERNA/ESTABLE)
	INESTABLE	ESFUERZO (INTERNO/INESTABLE)	SUERTE (EXTERNA/INESTABLE)

Figura 2. Clasificación de las atribuciones causales de Weiner (1972).

La medición de la atribución causal.

Dan Rusell (1982) desarrolló la escala de dimensión causal para atender a la necesidad de medir las atribuciones debido a los intentos que se habían hecho y que resultaron insuficientes porque no generaban acuerdo entre el psicólogo del deporte y el atleta acerca del significado de una atribución estructurada y de la ambigüedad al presentar proposiciones abiertas. Antes de la escala de Rusell se utilizaban tres métodos; el primero era una clasificación estructural de atribuciones en las que el atleta tenía que escoger explicaciones en función de cómo se explicaba los resultados; el segundo método también era de clasificación estructural solo que de asignación de porcentajes; el tercer método era de final abierto o de atribución abierta en el que el atleta mencionaba sus propias

atribuciones a una lista de sucesos potenciales. Como ya se mencionó, estos métodos de medición resultaron insuficientes.

En la escala de dimensión causal de Rusell –CDS- se les pide a los atletas que indiquen la causa que perciben como determinante de un resultado y después la clasifiquen en relación con nueve preguntas. La escala se divide en las dimensiones de locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad, asignando tres preguntas para cada una de ellas. El rango de puntuación para cada dimensión es de entre 3 y 27 puntos. Entre más alta es la puntuación más interna, estable, y controlable es la atribución para el atleta.

Por ejemplo, si un futbolista atribuye su resultado a que tuvo un buen día y recibe puntuaciones de 25 en locus de causalidad, de 21 en estabilidad, y de 10 en controlabilidad, la conclusión de la atribución es que percibió el resultado como interno, estable, pero incontrolable.

Después de haber sido muy utilizada se descubrió una falla en la escala de controlabilidad. Para resolverlo se desarrolló la escala de dimensión causal II –CDSII- en la que se divide la dimensión de controlabilidad en personal y externa porque la escala original no podía distinguir entre las causas controladas por el deportista y las causas controladas por otras personas (García, Sánchez, Martínez, 1999).

Consideración Psicosocial.

El proceso de socialización impacta directamente en la forma de explicarse los escenarios competitivos de un atleta, las percepciones y atribuciones que haga el deportista para establecer las causas depende de lo que haya aprendido o se le haya inculcado a valorar durante el proceso de formación tomando en cuenta a todos los factores involucrados, papás, entrenadores, pares y el sistema de creencias que contenga el contexto socio-cultural. Por ejemplo, los atletas latinoamericanos tienden a recurrir más a factores externos como la suerte; y los norteamericanos tienden más a valorar el factor interno como el esfuerzo, para ellos el éxito es interno, controlable, y que se repite.

3. ATRIBUCION CAUSAL EN SITUACIONES COMPETITIVAS.

Se define a una situación competitiva como la situación en la que los involucrados esperan una evaluación que representa una oportunidad de recibir una recompensa externa o interna. Este escenario permite estudiar el proceso de atribución porque existe la percepción de un ganador, un perdedor, y la necesidad de explicar las causas de los resultados. Para abordar este escenario el trabajo se centra en el locus de control, en las respuestas emocionales, y la estabilidad en situación de competencia.

El locus de control es la medida en que los deportistas creen que son responsables de los resultados de sus conductas. El locus de control permite al atleta aceptar la responsabilidad de los resultados y creer que su conducta influye en ellos, es decir, pueden controlar los resultados. El locus de control externo orienta al deportista a atribuir los

resultados a fuerzas externas evadiendo la responsabilidad y evitando la oportunidad de tomar el control de la situación.

En el deporte es fundamental conocer el tipo de orientación que tienen los atletas, para poder definir los métodos de intervención y así poder orientarlo hacia el locus de control interno, ya que es más recomendable tener la percepción de control sobre los escenarios de competencia porque permite la identificación de fortalezas y debilidades en el autoanálisis, práctica importante para analizar el resultado y hacer atribuciones correctas para poder crear las estrategias que favorecen el nivel de motivación y aumentan la confianza. En el caso del fracaso por ejemplo, es deseable que los deportistas acepten la responsabilidad de los errores de manera que la atribución indique que el fracaso futuro es evitable haciendo atribuciones internas pero inestables y modificables para explicar el fracaso.

La respuesta emocional que resulta de las interpretaciones de éxito y fracaso sucede en dos niveles diferentes (Weiner 1985). En el primero llamado primitivo se denominan libres de atribución, esto es, la respuesta automática de un atleta ante el triunfo generalmente es de felicidad o alegría; en el caso de la derrota comúnmente es de tristeza. Este tipo de reacciones emocionales iniciales se dan antes de que el atleta tenga oportunidad de considerar la causa del resultado. Después, en el segundo nivel, las respuestas emocionales surgen como reacciones directas a las explicaciones que el deportista se da de los resultados a partir de sus percepciones y valoraciones para encontrar las causas. Estas emociones que dependen de las atribuciones que el deportista haga revelan su sentir acerca de la causa del resultado. Esta afectación del estado de ánimo es provocada por las interpretaciones de los escenarios, dicha afectación puede modificarse cambiando las interpretaciones. La relación emoción-atribución es una herramienta muy útil para comprender las cogniciones del deportista. Un deportista introvertido que generalmente no revela sus emociones se puede saber cómo se siente preguntándole por qué cree que ganó o perdió una competencia. A la inversa también funciona, si a un atleta no le gusta explicar por qué cree que ganó o perdió una competencia, las atribuciones se pueden deducir a partir de las respuestas emocionales que tenga ante los resultados. Los tipos de respuestas emocionales que se pueden esperar de un deportista en función de la atribución se muestran en la figura 3.

		RESULTADO	
		ÉXITO	FRACASO
LOCUS DE CONTROL	INTERNO	ORGULLO AUTOESTIMA SATISFACCIÓN	AFECCIÓN EN: ORGULLO AUTOESTIMA SATISFACCIÓN
	EXTERNO	NINGÚN SENTIMIENTO SOBRE SÍ MISMO	NINGÚN SENTIMIENTO SOBRE SÍ MISMO

		RESULTADO	
		ÉXITO	FRACASO
CONTROLABILIDAD	CONTROLABLE	CONFIANZA COMPETITIVIDAD	VERGÜENZA CULPA DEPRESIÓN
	INCONTROLABLE	GRATITUD LÁSTIMA POR EL Oponente	ENOJO SORPRESA ASOMBRO

		RESULTADO	
		ÉXITO	FRACASO
ESTABILIDAD	ESTABLE	ESPERANZA	DESESPERANZA
	INESTABLE	INCERTIDUMBRE	ESPERANZA

Figura 3. Afecto asociado con varias combinaciones de resultados y atribuciones (Tomado de Cox, 2007).

Los tipos de atribuciones y sus respuestas emocionales están vinculados con los sentimientos de autoestima y autoconfianza. Las interpretaciones y atribuciones junto con las respuestas emocionales de los atletas están influenciadas por el nivel de autoestima y autoconfianza, si estos niveles son bajos las atribuciones generarán emociones negativas, si son altos generarán emociones positivas.

El factor estabilidad en situación competitiva de las atribuciones se explica a partir de dos conceptos, expectativa y resignación aprendida. Las expectativas y sus cambios están determinadas por la estabilidad de sus causas. La expectativas de un atleta sobre los resultados futuros en los escenarios de competencia se basan en la estabilidad de las atribuciones hechas con anterioridad, hacer una atribución estable quiere decir que las causas que encuentra el atleta no van a cambiar, así la expectativa es que el resultado siguiente sea igual, si el resultado anterior fue de éxito la expectativa para el resultado siguiente será de éxito, si el resultado previo fue de fracaso la expectativa para el futuro será de fracaso. Si el atleta otorga una explicación inestable a un resultado quiere decir que las circunstancias pueden cambiar, así la expectativa es que el próximo resultado será

diferente. Si el resultado anterior fue exitoso la expectativa para el siguiente es incierta, si el resultado previo fue de fracaso la expectativa futura es de esperanza. El resultado de la estabilidad de las causas a las que se atribuyen los escenarios de éxito o fracaso se muestra en la figura 4.



Figura 4. Resultado de las causas estables e inestables a las que se atribuyen el éxito y el fracaso (Tomado de Cox, 2007).

Seligman (1995) citado por Cox (2007) describe a la resignación aprendida como la respuesta afectiva al fracaso cuando se vincula con una causa estable que provoca el efecto de rendirse sin siquiera intentar realizar la actividad, este efecto es ocasionado por la percepción de que no se tiene control sobre los acontecimientos, este efecto es aprendido, producto de la educación con orientación a creer que no se puede hacer nada ante las circunstancias porque están “predestinadas” por lo tanto genera pensamientos que llevan a la persona a creer que no sirve de nada intentarlo. Para resolver estas falsas creencias, Seligman propone enseñar optimismo con razón, es decir, enseñar a los deportistas a interactuar con el ambiente de una manera optimista pero realista. El optimismo con razón tiene que ver con conocerse a sí mismo y autoanalizarse para adoptar una postura activa para formar su propia vida, en lugar de ser un espectador de los acontecimientos debe ser un protagonista.

Un atleta con resignación aprendida que muestra bajo rendimiento ante la adversidad tiende a atribuir sus fracasos a factores estables como la falta de habilidad, en este caso un atleta pensaría “para que lo intento si de todas maneras soy malo en la actividad”. Los deportistas con resignación aprendida que muestran mejora del rendimiento ante la amenaza de fracaso tienden a elegir factores inestables como la suerte (Dweck 1980).

Se debe orientar a los deportistas a que atribuyan el éxito y el fracaso a causas propias para promover sentimiento de control y autoeficacia que mantengan la motivación y la confianza. Los atletas que tienen éxito deben ser orientados a ver el éxito como algo estable e interno, interno para que sientan orgullo y seguridad al saber que tienen el control y que se debe a ellos, y estable para que sepan que pueden repetirlo. Los atletas que pasan por fracasos deben ser orientados para atribuir las causas a algo interno pero inestable, interno les ayuda a aceptar la responsabilidad del resultado y a saber que está en sus manos cambiarlo, inestable para que sepa que el escenario no es permanente y puede cambiar si toma el control y se pone en acción.

4. ENTRENAMIENTO ATRIBUTIVO.

Las intervenciones planificadas pueden modificar la forma en que un deportista percibe los resultados y el rendimiento real. Creando estrategias funcionales de atribución los deportistas aprenden a explicar las causas de los resultados como algo controlable y modificable. Escenarios de fracaso se pueden corregir y cambiar y un escenario de éxito se puede repetir y mejorar. Los deportistas que participan en el entrenamiento atributivo y que aprenden a crear estrategias funcionales de atribución elevan su rendimiento porque crean expectativas de éxito, esperanza, y optimismo. Con este trabajo se evita caer en la resignación aprendida y si se encuentra en ella puede modificarse.

En el entrenamiento atributivo debe determinarse de manera objetiva la naturaleza de las atribuciones que hacen los atletas ante los resultados. Una opción es aplicar la escala de dimensión causal, otra puede ser elaborar un cuestionario semiestructurado adecuado a cada situación para identificar atribuciones específicas. Estas opciones funcionan como medios para determinar la naturaleza real de las atribuciones.

Una vez determinadas las atribuciones percibidas por el atleta se clasifican las disfuncionales, es decir, las que son contraproducentes y nocivas para él, para después tomar medidas que permitan la reestructuración de la forma en que el atleta las percibe. Para reestructurar las atribuciones y orientar a los deportistas a elegir atribuciones funcionales es necesario:

1. Registrar y clasificar atribuciones que se eligen ante un resultado de éxito o fracaso.
2. Ante cada resultado analizarlo y establecer causas o atribuciones que puedan llevar a una expectativa de éxito y a un incremento del esfuerzo.

3. Proporcionar un programa de entrenamiento atributivo a los deportistas para que se orienten al locus de control interno en cualquier escenario, a percibir el éxito como estable y al fracaso como inestable y así perciba control sobre la situación de competencia, que perciba que el fracaso puede cambiar y que el éxito puede repetirse, esto mejora la motivación y la confianza.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

La siguiente propuesta de intervención es una opción de entrenamiento atributivo para orientar a los deportistas hacia el locus de control interno y hacia la percepción de controlabilidad sobre los resultados. Después de cada competencia es necesario realizar un autoanálisis para encontrar las causas reales de los resultados, se propone una sesión de 45 minutos para realizar el análisis de los componentes de los resultados estructurados en tres pasos, mantenimiento, corrección, y mejora. En cada paso el atleta realiza la autoevaluación de su actuación en retrospectiva acerca de los resultados obtenidos en el escenario de competencia que acaba de enfrentar. En el primer paso, de mantenimiento, el atleta identifica las tareas bien ejecutadas para poder mantenerlas en la próxima competencia; en el segundo paso, de corrección, el deportista identifica las tareas que pudieron ejecutarse mejor para poder corregirlas; en el tercer paso, de mejora, el atleta crea las estrategias que van a permitirle mantener lo bien hecho y corregir lo que pudo hacerse mejor; esta última información es la más importante porque sirve como guía de trabajo para la siguiente competencia y funciona como puntos a plantearse en la fase de establecimiento de objetivos. Este proceso de análisis permite poner en evidencia para el atleta que ningún escenario es del todo malo y que siempre puede hacer mejor las cosas, esto le genera la percepción de control sobre los escenarios y le comprueba que está en sus manos cambiar un resultado adverso y mantener un resultado favorable al tiempo que favorece la motivación, la confianza, y la disposición al esfuerzo. Este proceso también permite mejorar el rendimiento ya que las estrategias de mejora que se formulan como objetivos perfeccionan la técnica de las ejecuciones.

Procedimiento sistemático para el autoanálisis:

1. Fase de mantenimiento: identificación de tareas correctamente ejecutadas para mantenerlas.
2. Fase de corrección: identificación de tareas que pudieron ejecutarse mejor para corregirlas.
3. Fase de mejora: creación de estrategias para mantener acciones bien ejecutadas, corregir acciones que pueden ejecutarse mejor, y formularlas como objetivos.

6. CONCLUSIONES.

La atribución causal es un proceso de percepción que permite al deportista explicarse los escenarios de derrota o victoria en las competencias.

Existen dos teorías principales para explicar el proceso atributivo. La teoría de la atribución propone que las personas explican, comprenden, y predicen las situaciones de su vida sobre la base de su percepción cognitiva con dos dimensiones, fuerza personal – atribuciones internas- y fuerza ambiental –atribuciones externas-. El modelo de Weiner amplía la teoría de la atribución añadiendo dos dimensiones más, estabilidad y locus de control. El modelo de Weiner explica mejor las causas que los atletas atribuyen a sus resultados.

Para medir la atribución causal existen dos escalas. La escala de dimensión causal –CDS- y la escala de dimensión causal revisada –CDS II- siendo esta última la mejor estructurada. Es necesario considerar el proceso de socialización en la evaluación debido a que el aprendizaje permea el proceso atributivo.

El proceso atributivo en situación competitiva genera reacciones emocionales que influyen en la toma de decisiones de los atletas, estas emociones pueden ser orgullo, autoestima, satisfacción, depresión, esperanza, desesperanza, entre otras.

La estabilidad de las atribuciones en situación competitiva depende de dos conceptos, expectativas y resignación aprendida. Las expectativas de un atleta sobre los resultados futuros en competencia se basan en la estabilidad de las atribuciones hechas con anterioridad. La resignación aprendida es la respuesta afectiva al fracaso vinculada a una causa estable que provoca el efecto de rendirse sin intentar la actividad provocado por la percepción de no tener el control sobre los acontecimientos.

El entrenamiento atributivo es una intervención planificada para modificar percepciones disfuncionales del atleta acerca del rendimiento real para crear estrategias funcionales de atribución. En el entrenamiento atributivo se debe determinar de manera objetiva la naturaleza de las atribuciones que hacen los atletas ante los resultados. Para llevar a cabo un entrenamiento atributivo es necesario: registrar y clasificar atribuciones; analizar cada resultado; orientar al atleta hacia el locus de control interno.

Los deportistas que tienen éxito deben ser orientados a ver el éxito como algo estable e interno, los atletas que pasan por fracasos deben ser orientados para tribuir las causas a algo interno pero inestable, para que tengan la percepción de control sobre la situación y mejoren sus niveles de motivación y de confianza.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguilar, M. (2013). Propiedades Psicométricas de la Escala de Atribución Causal para Estudiantes Universitarios. Universidad Católica de Argentina: Revista de Psicología y Educación, pp. 89-108.

Alvariñas, M. (2004). Atribución causal en educación física y estilo de vida saludable. Universidad de la Coruña, España: Tesis Doctoral.

Cox, R. (2007). Psicología del Deporte, Conceptos y sus Aplicaciones (6ª Ed.). España: Médica Panamericana.

Crespo, E. (1982). Los Procesos de Atribución Causal. Universidad Complutense de Madrid, España: Estudios de Psicología, No. 12.

Duncan, T. (1989). Causal Attributions and Affective Reactions to Disconfirming Outcomes in Motor Performance. University of Oregon, USA: Journal of Sport & Exercise Psychology, 11, pp. 187-200.

Fullin, C. (1995). Attribution Theory in Sport: Problems and Solutions. St. Andrews College, USA.

García, F. (1999). Atribuciones causales en el ámbito de la actividad física y el deporte: propiedades psicométricas de la escala de dimensión causal CDS-II. Universidad Autónoma de Barcelona, España: Revista de Psicología del Deporte, Vol. 8, No. 2, pp. 207-218.

García, T. (2009). Análisis de las relaciones entre motivación y las atribuciones causales en jóvenes deportistas. Universidad de Extremadura, España: Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 42, No. 1, pp. 75-85.

Gernigon, C. (2003). Self-Efficacy, Causal Attribution, and Track Athletic Performance Following Unexpected Success or Failure Among Elite Sprinters. University of Montpellier, France: The Sport Psychologist, 17, pp. 55-76.

González, B. Attributions for Success and Failure in Spanish Team Sport Players. University of León, Spain: European Journal of Human Movement.

Malico, P. (2010). Atribuciones Causales en el Deporte: estudio sobre las diferencias entre la percepción de éxito y fracaso. Universidad de Córdoba, España: Apuntes de Educación Física y Deportes, No. 100, pp. 47-55.

Malico, P. (2008). Atribuciones Causales en Contexto Deportivo: Un Análisis Conceptual. Universidad de Córdoba, España: Tesis Doctoral.

- Malico, P. (2008). Estudio Atribucional Sobre los Motivos de Éxito y Fracaso Deportivo en Función de la Modalidad Practicada. Universidad de Córdoba, España: Revista Andaluza de Medicina del Deporte, Vol. 1, No. 3, pp. 108-115.
- Malico, P. (2008). Analysis of Causal Attributions of Success and Failure in Competitions Regarding Portuguese Soccer Players' Competition Level. Universidade Técnica de Lisboa, Portugal: *Psicología: Reflexao e Critica*, 21-2, pp. 203-211.
- Manassero, M. (1995). La Atribución Causal Como Determinante de las Expectativas. Universidad Islas Baleares, España: *Psicothema*, Vol. 7, No. 2, pp. 361-376.
- Mark, M. (1984). Causal Attributions of Winners and Losers in Individual Competitive Sports: Toward a Reformulation of the Self-Serving Bias. Pennsylvania State University, USA: *Journal of Sport Psychology*, 6, pp. 184-196.
- McAuley, E. (1983). Affective Consequences of Winning and Losing: An Attributional Analysis. University of Iowa, USA: *Journal of Sport Psychology*, 5, pp. 278-287.
- Rees, T. (2005). Attribution in Sport Psychology: seeking congruence between theory, research, and practice. University of Exeter, UK: *Psychology of Sport and Exercise* 6, pp. 189-204.
- Reza, M. (2011). Learners' Attributional Beliefs in Success or Failure and Their Performance on the Interchange Objective Placement Test. University of Mashhad, Iran: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 8, pp. 954-960.
- Roberts, G. (1979). Causal Attributions in Sport: Some Theoretical Implications. University of Illinois, USA: *Journal of Sport Psychology*, 1, pp. 203-211.
- Rodríguez, M. (2007). Diseño y evaluación de un programa de cambio de estilo atribucional en deportistas adolescentes de una institución educativa privada en la ciudad de Bogotá. Universidad El Bosque, Colombia: *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 7, No. 2.
- Rusell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A Measure of How Individuals Perceive Causes. University of Iowa, USA: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, No. 6, pp. 1137-1145.
- Urra, B. (2008). Intervención Psicológica para la Detección y Manejo de Estilos Atribucionales en Dos Deportes de Motor: Rally de Automóviles y Karting Competitivo. Chile: *Revista de psicología del Deporte*, Vol. 17, No. 2, pp. 205-219.
- Weiss, M. (1990). Self-Esteem and Causal Attributions for Children's Physical and Social Competence in Sport. University of Oregon, USA: *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12, pp. 21-36.

LA EVALUACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA.

Pedro García Alcaraz¹⁰

RESUMEN

En los últimos años México le ha dado importancia al concepto de evaluación educativa, debido a que no han existido resultados importantes en los modelos y/o reformas educativas aplicadas, se hace necesario evaluar a los actores esenciales – docentes, alumnos y directivos – de una institución educativa, con la finalidad de realizar un diagnóstico, pronóstico, control, así como de la información obtenida poder realizar la mejor toma de decisiones. En tal sentido se deben de tomar en cuenta las siguientes consideraciones: ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿a quién? y ¿cuándo? realizar la evaluación. Igualmente al momento de realizar una evaluación se debe contemplar que no es un proceso fácil, o sea se deben contemplar algunas adversidades, como son:

- La complejidad del objeto a evaluar;
- Los propósitos a alcanzar; y
- Las características de los acercamientos a usar.

Palabras claves: Calidad educativa, evaluación educativa, CNSPD, SIGEEMS.

ABSTRACT

In recent years, Mexico has given importance to the concept of educational evaluation, because there have been no significant results in models and / or implemented educational reforms, it is necessary to evaluate the key actors - teachers, students and managers - a educational institution, in order to make a diagnosis, prognosis, control, and information obtained to make the best decisions. In this regard it should take into account the following considerations: what?, why?, how?, to whom? and when? the evaluation. Also when making an assessment should consider that it is not an easy process, or should face some adversity, such as:

- The complexity of the object to be evaluated;
- The objectives to be attained; and
- The characteristics of the approaches to use.

Keywords: Educational quality, educational assessment, CNSPD, SIGEEMS.

¹⁰ Docente-Investigador de Tiempo Completo del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 148. Actualmente estudiante del Doctorado en Educación PH. D. en la Universidad de Baja California Campus Colima.

INTRODUCCIÓN

Existe una preocupación por la calidad de la educación, que lleva más de tres décadas en los sistemas educativos, en las últimas dos décadas del siglo XX pasó de las empresas industriales y de servicios a las instituciones educativas; pero el concepto de calidad no puede tener el mismo significado entre ellas. Sin embargo, al hablar de calidad en la educación, se encuentran inmersos varios actores, por lo que se complica llegar a una calidad total educativa debido a que se presentan varios obstáculos que limitan realizar un estudio a fondo de lo que sucede dentro de las escuelas. En consecuencia, los procesos de evaluación actuales por lo general contribuyen muy poco, ya sea para el aprendizaje de los propios docentes o para la obtención de información oportuna y acertada que ayude a tomar decisiones en materia de recursos humanos. En tal sentido, en México se ha creado el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa que busca evaluar el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los directores, así como de los docentes, atendiendo los principios de legalidad, certeza, imparcialidad, objetividad y transparencia. Por tanto, la evaluación permite orientar la acción o la toma de decisiones. Por lo cual, hace necesario realizar la evaluación a los alumnos, a los docentes, a la institución y al sistema en general. No obstante, antes de realizar la evaluación se hace necesario tomar en cuenta las siguientes consideraciones: qué, para qué, cómo, quién y cuándo realizar la evaluación. Es por ello que la evaluación del sistema educativo es un tema fundamental en los países, al respecto conlleva a la calidad en la educación y su mejora; por tal motivo el objetivo principal de este documento primeramente es hacer una reflexión sobre el significado de la evaluación educativa, después analizar la importancia que conlleva la evaluación en el aspecto de la calidad educativa, posteriormente analizar las consideraciones y la complejidad que conlleva al realizar la evaluación educativa, enseguida estudiar cuáles son los procesos actuales de evaluación que se están aplicando en los planteles educativos, y para terminar analizar una propuesta de un modelo sistémico de evaluación.

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación busca contribuir a la mejora de la calidad educativa, donde implica medir las acciones realizadas contra las programadas, con la finalidad de tener una retroalimentación y replantear las acciones. Por lo tanto, se hace relevante realizar en las instituciones evaluación educativa la cual implique la evaluación de los alumnos, docentes, directivos, a la institución, así como al sistema educativo en general.

I.1.- ¿Qué es la evaluación educativa?

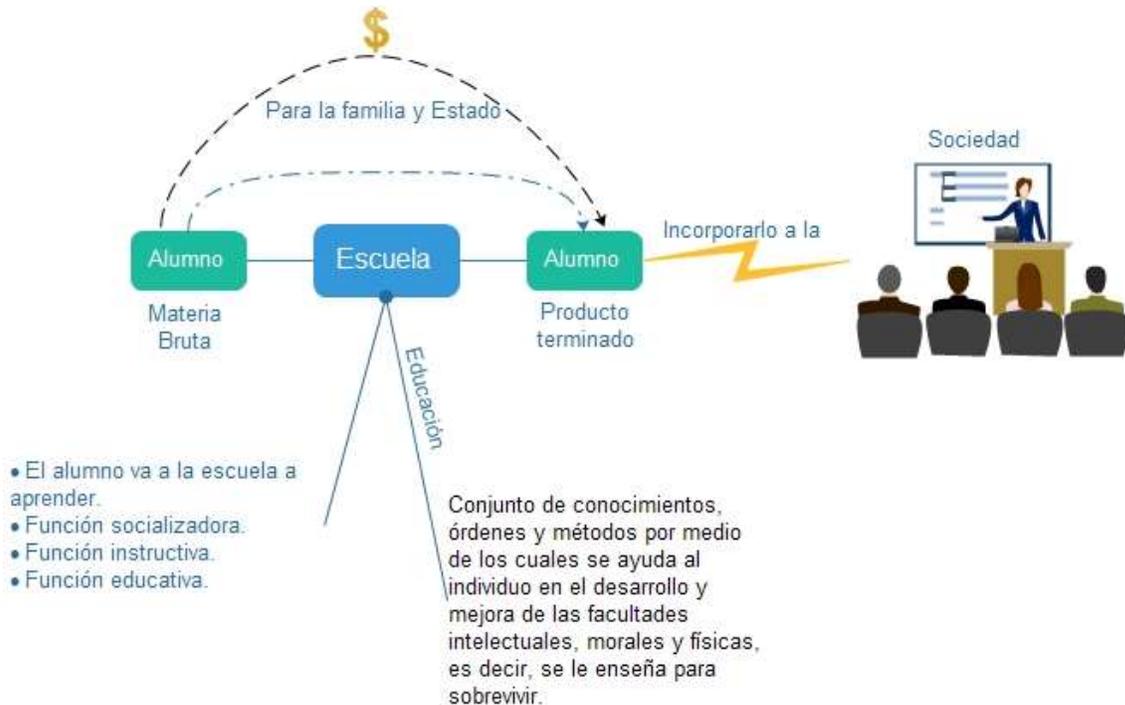
La educación juega un papel importante para el porvenir del recurso humano, en este sentido Ausbel y Colbs (1990; citado por Santamaría, Quintana, Milazzo, y Rodríguez, 2005) define la educación como el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas, es decir, se le enseña para sobrevivir. En este sentido León (2007), considera que la educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al

hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad ya veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad.

No obstante, el acceso a la educación y la culminación de la misma, tiene un costo para las familias y para el estado. Sin embargo la educación es un factor importante para el crecimiento del capital humano y el crecimiento del aspecto económico, además, se ha demostrado que el capital humano es un factor asociado a otros beneficios no económicos como una mejor salud y un mayor bienestar. Con la finalidad de ejemplificar lo anteriormente mencionado, en la figura 1 se puede observar las funciones que tiene la escuela, y que esa educación que recibe el individuo tiene un costo para la familia y estado.

No obstante, para dar seguimiento a la calidad educativa, debe de existir una evaluación, al respecto González (2004; citado por Gálvez, 2005), sostiene que: es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que al hacer referencia a una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado. Se debe agregar, que el surgimiento de la evaluación de los sistemas educativos se remota en los años sesenta en los Estados Unidos, a consecuencia de la aprobación de la Primary and Secondary Education Act en 1965.

Fig. 1.- Funciones de la escuela, la educación tiene un costo para la familia y Estado.



Fuente: Diseño personal con información de Ausbel y Colbs (1990; citado por Santamaría, Quintana, Milazzo, y Rodríguez, 2005).

Al mismo tiempo, en el ámbito internacional surgían otras organizaciones con el objetivo de realizar evaluaciones educativas; por ejemplo:

- La International Association for the Evaluation of Educational Achievement- I.E.A. -, que tenía como objetivo el de promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa (Degenhart, 1990).
- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - O.C.D.E. -, que a finales de los años ochenta, pone en marcha el proyecto denominado INES, que propone indicadores internacionales para evaluar la Educación.

Sin embargo para poderse realizar una evaluación está debe efectuarse a través de indicadores. Al respecto, Lozano (2001; citado por Morduchowicz, 2006) considera que los indicadores educativos son los datos que los sistemas escolares emplean para definirse, describirse, analizarse, legitimarse y monitorearse. Además, Morduchowicz (2006), considera que los indicadores educativos, deben proveer información en contexto, permitir el análisis de tendencias y proyectar situaciones futuras. En tal sentido, los indicadores educativos tienen que transmitir algo sobre un sistema informando algunos de sus aspectos.

De igual forma los indicadores educativos deben marcar tendencias, dado que, esto retroalimenta el conocimiento para la toma de decisiones en caso de necesidad de corregir aspectos de las acciones de política que se están llevando adelante, por tanto, los indicadores deben ser fácilmente mensurables, deben ser claros, específicos y tener un marco temporal, así como, deben poseer su correspondiente información cuantitativa que la vincule directamente a ese indicador. Retomando el tema de evaluación, Azcutia (1999) considera que está debe realizarse considerando dos enfoques, el enfoque de eficiencia (gasto en rendimientos), así como el enfoque pedagógico.

En este sentido, Cordoba (2006) considera que la evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje. Retomando la cuestión inicial sobre la polisemia del término evaluación, se puede recurrir a los significados más comunes que suelen asociarse a ella, entre estos están: verificar, interpretar, medir, estimar, comprender, conocer, comparar, valorar, juzgar, aprehender, cifrar, apreciar, etc. Sin embargo, la evaluación entendida de esta manera debe cumplir, según lo afirma Salinas (2001), con la función pedagógica de acompañar, orientar, proponer y ofrecer la participación, la comprensión y la mejora para decidir y actuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, Mogrovejo (2012) considera que la evaluación debe tener las siguientes funciones:

Diagnóstico: Establece si el Alumno tiene o no determinados conocimientos. Por tanto, identifica y caracteriza las dificultades del aprendizaje.

Pronóstico: Permite adelantar ciertos juicios o predecir los resultados del proceso.

Motivación: Estimula a los sujetos de la educación para trabajar en busca del logro de objetivos.

Control: Informa los resultados que se están alcanzando, o sea, localiza las insuficiencias en el proceso.

Clasificación: Se puede clasificar a los alumnos de acuerdo a su nivel de rendimiento, usando escalas cualitativas o cuantitativas.

Promoción: Los alumnos que han logrado los objetivos deben ser promovidos a la siguiente asignatura o nivel.

Asimismo, considera que la evaluación educativa debe de realizarse en los cuatro niveles siguientes:

- Primer nivel: Evaluación del alumno.
- Segundo nivel: Evaluación del componente.
- Tercer nivel: Evaluación de escuela.
- Cuarto nivel: Evaluación del sistema.

I.2.- Importancia de la evaluación educativa.

En un sistema educativo intervienen diferentes actores, los cuales de forma conjunta buscan la calidad en la educación, incluyendo en está varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. En este sentido Toranzos (1996), sostiene que al respecto calidad, es entendida como *eficacia*; en otras palabras, una educación de calidad es la que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, lo que está establecido en los planes y programas curriculares. Una segunda dimensión del concepto de la calidad educativa, es la *relevancia*, en términos individuales y sociales. Es decir cuándo los contenidos del plan de estudios responden adecuadamente a lo que el alumno necesita para desenvolverse como persona intelectual, en efecto tenga al egresar las competencias necesarias para incrustarse en el mercado laboral o bien continúe sus estudios profesionales. Finalmente, una tercera dimensión es la que refiere a la calidad de los *procesos*, esto es cuando se le ofrece al estudiante un adecuado contexto físico para el aprendizaje, la planta docente domina sus competencias, se utilizan buenos materiales de estudio y de trabajo, las estrategias didácticas son las adecuadas, ect.

Asimismo, Pigozzi (2008), plantea que una educación de calidad comprende el pasado, el cual es relevante para el presente, por tanto fomenta situaciones para el futuro. En consecuencia considera que una educación de calidad se refiere a la construcción del conocimiento y la importancia de vivir de una manera donde se promueva la igualdad en el presente y se fomente un futuro sostenible. Así pues, la preocupación principal en la calidad educativa es el aprendizaje, donde la relación del alumno y el docente son fundamentales. Pero se debe de recordar que los insumos, los procesos, los entornos y las salidas, pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje, afectando o favoreciendo la calidad educativa.

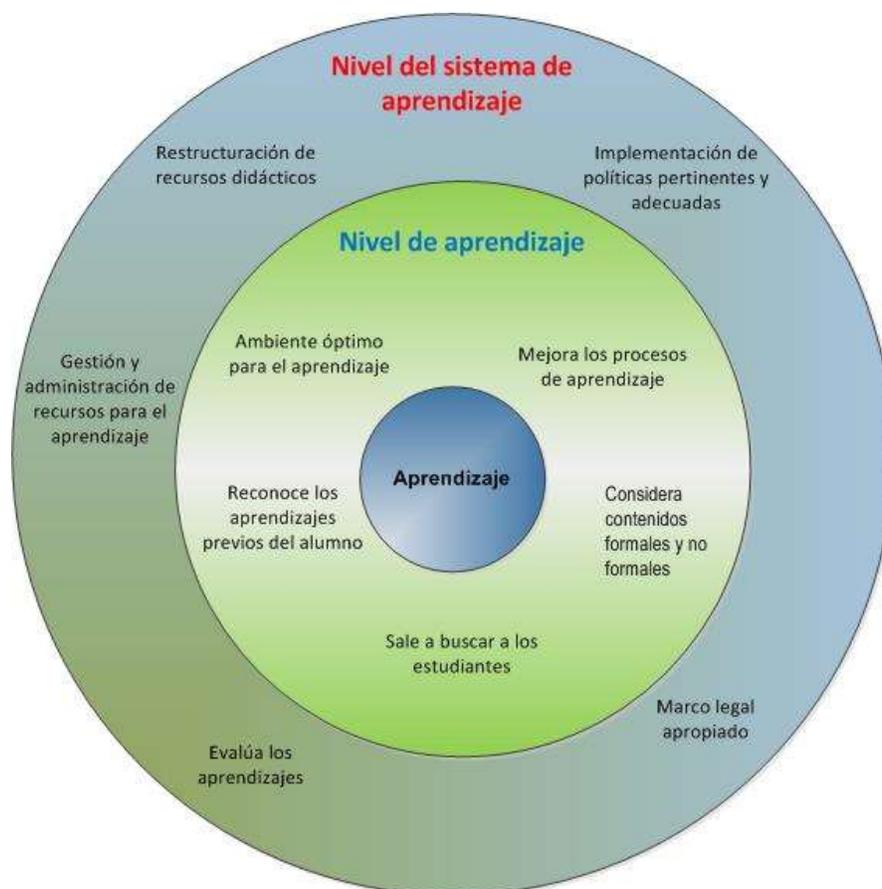
Estos pueden afectar el aprendizaje en dos niveles. En el nivel del alumno en su contexto de aprendizaje y en el nivel del sistema que crea y apoya la experiencia del aprendizaje.

Cada uno de estos niveles está dividido en cinco dimensiones, los cuales se muestran en la figura 2.

Sin embargo, la Asociación Española de Normalización y Certificación – AENOR - define como calidad "la facultad de un conjunto de características inherentes de un producto, sistema o proceso para cumplir los requisitos de los clientes y de otras partes interesadas".

No obstante, la norma española, considera que el concepto de calidad es ante todo subjetivo, debido a que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta de lo que se entiende por él. En este sentido, Gálvez (2005) considera que los poderes públicos empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de los resultados, una vez superados los retos de acceso y permanencia en el sistema educativo.

Fig. 2. Dimensiones que deben ser consideradas para que exista una educación de calidad.



Fuente: Traducción personal de información de Pigozzi (2008).

En este sentido, Cordova (2012) considera que la evaluación tiene las siguientes funciones:

- Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en su caso, hacer las correcciones pertinentes.
- Retroalimentar el mecanismos de aprendizaje, ofreciendo al alumno la oportunidad de confirmar sus aciertos y corregir sus errores - al revisar con el grupo los resultados de los exámenes -.
- Dirigir la atención del alumno hacia los aspectos de mayor importancia, conclusivos o centrales.
- Orientar al alumno en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción que de él se esperan.
- Mantener consiente al alumno de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje.
- Reforzar oportunamente las áreas de estudio en el que el aprendizaje haya sido insuficiente.
- Asignar calificaciones representativas del aprendizaje obtenido.
- Juzgar la viabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operación - posibilitándose las modificaciones y ajustes a partir de evidencias de su necesidad -.
- Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje atendiendo tanto a la secuencialógica de los temas, como a la coherencia estructural del proceso - manejando y adecuando el orden temático y el ritmo de la enseñanza en cada momento, conforme al resultado del momento anterior -.
- Evidentemente existen otras funciones de la evaluación, pero en general el denominador común es el de incrementar la calidad y, en consecuencia, el rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una revisión constante.

Sin embargo, Ferrer (1996) considera que existe un interés por parte de las instituciones educativas de ser evaluadas, debido a:

- La demanda de respuestas objetivas y fiables;
- Construcción de indicadores internacionales de educación por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - O.C.D.E. -;
- La presión al cambio:
 - Cambios en los modos de administración y control de los sistemas educativos;
 - Demanda social de información y rendición de cuentas;
 - Un nuevo modelo de conducción de los sistemas educativos;
- Conocimiento y diagnóstico del sistema educativo;
- Conducción de los procesos de cambio;
- Valoración de los resultados de la educación;
- Mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos

Asimismo la Ferrer y Santángelo (1994), considera que la evaluación es conveniente debido a que cumple con las siguientes tareas:

Diagnóstico. La evaluación es un mecanismo privilegiado para la recopilación de información significativa.

Base para la toma de decisiones. Con cierta frecuencia, la puesta en práctica de políticas educativas y los sucesos que se desencadenan plantean alternativas y opciones para cuya resolución se hace imprescindible tomar en consideración los datos aportados por actuaciones puntuales de evaluación, encaminadas precisamente a iluminar el proceso de toma de decisiones.

Investigación. La existencia de datos acumulados sobre el comportamiento de los sistemas educativos y sus resultados, permite ofrecer un capital nada despreciable a los investigadores de la educación.

Prospectiva. Anticipar las necesidades futuras es una de las grandes preocupaciones de los políticos y los administradores de la educación.

Igualmente, Ormaza (2010) considera una serie de razones por la que se debe de implementar la evaluación en los sistemas educativos, las cuales son:

- Los países subdesarrollados han acumulado una deuda social que muestra no solo en el déficit de la cobertura educativa, en las altas tasas de repetición y deserción sino, esencialmente, en el bajo rendimiento escolar que se demuestran a través del bajo desarrollo de habilidades básicas de pensamiento matemático y de comprensión lectora.
- Cumplir con las metas de EPT -Educación para Todos- y de los objetivos de Desarrollo del Milenio.
- Conocer las habilidades de los docentes.

1.3.- Consideraciones a tomar al momento de realizar una evaluación educativa

Debido a los diversos actores que interactúan en el proceso educativo, al momento de ponerse en práctica la evaluación se deben de tomar en cuenta algunos factores necesarios para el éxito de la misma. En este sentido, Ferrer y Santángelo (1994), consideran en síntesis algunos factores:

Independencia: Debe existir una relativa independencia de los organismos encargados de la evaluación frente a los prescriptores, que permita el ejercicio de un espíritu crítico responsable y basado en un código deontológico profesional;

Cientificidad: Debe existir una garantía de objetividad, o sea, que exista una excelente capacitación técnica y pluridisciplinar de los evaluadores. Así mismo, se deben emplear con rigor instrumentos empíricos de medida, suficientemente comprobados y contrastados, tanto en la esfera de lo cuantitativo como en la mucho más difícil de lo cualitativo;

Transparencia: Debe existir una transparencia suficiente de la información administrativa, que permita el acceso de todos los actores implicados a las fuentes. Por tanto en el marco de un servicio público, la evaluación no debe ser nunca confidencial;

Pluralidad: Debe existir una pluralidad de los órganos de evaluación que permita la emulación entre expertos y su utilización por los decisores como hacer prosperar en la negociación;

Participación: Todos los actores implicados deben participar activamente, en alguna medida, en cualquier momento del proceso de evaluación. Por tanto, ello contribuye a poder distinguir entre control y evaluación y, de otro lado, contribuye a difundir la cultura de la evaluación entre todos los sectores.

Asimismo, consideran que en términos generales, es posible afirmar que cualquier sistema de evaluación de los sistemas educativos debería contemplar el empleo de cuatro tipos distintos de enfoques o líneas:

- *Estudios estadísticos*, con el objetivo de recoger todos los datos e informaciones estadísticas relacionados con el sistema educativo, incluyendo, además, su adecuado tratamiento y puesta a disposición de todos los posibles usuarios - administración, investigadores, medios de comunicación, etc. -.
- *Evaluación de los alumnos*, de carácter pedagógico; se trata de elaborar evaluaciones de ámbito nacional o bien de aplicación a una muestra estadísticamente representativa de un grado o nivel.
- *Evaluación de los recursos*, para evaluar los efectos resultantes sobre la calidad de la enseñanza. En esta línea son especialmente significativos los estudios de evaluación sobre los efectos de la formación inicial y continua de los docentes y directores de centros.
- Evaluación de las innovaciones, de modo que su eventual generalización cuente con el respaldo de una evaluación objetiva y científica.
- Evaluación de los centros de enseñanza, con el objetivo de determinar cuáles son los factores de eficiencia, por medio del estudio y análisis pormenorizados de cómo funcionan los centros donde los alumnos obtienen mayor rendimiento.
- Evaluación del sistema, con el objetivo de informar, con indicadores pertinentes cuidadosamente escogidos, acerca de los gastos, funcionamiento y resultados del sistema, sobre las disparidades geográficas o de otra índole.

Igualmente, Gargallo (1994) considera que se debe tomar en cuenta en el proceso de evaluación: a los estudiantes, a los elementos estructurales, a los procedimientos, a los productos y al propio sistema educativo, así pues, a todos los actores que intervienen en toda acción educativa. También Martínez (2009a) considera que deben ser evaluados los alumnos, los docentes y la institución en general.

Con la finalidad de ejemplificar lo anteriormente mencionado, en la figura 3 se pueden observar estas consideraciones.

Fig. 3.- Consideraciones a tomar al momento de realizar una evaluación.



Fuente: Diseño personal con información de Martínez (2009a)

I.4.- La complejidad de la evaluación en los sistemas educativos.

Debido a los diversos actores que intervienen en el proceso educativo, vale la pena mencionar, que la evaluación en un centro educativo no es una tarea fácil, por tanto, se pueden presentar una serie de adversidades, como las que se mencionan a continuación:

- Puede existir un centro educativo muy complejo, diversos actores los cuales deben ser evaluados;
- Complicación para dar seguimiento al proceso de evaluación;
- Falta de tiempo;
- Que se pierda la objetividad, credibilidad y justicia de la evaluación;
- Rechazo de la comunidad escolar para ser evaluada;
- La evaluación debe ser un proceso para la mejora, pero se debe de tener cuidado con el uso de los resultados.

En este sentido, Martínez (2009a) contempla que para que las evaluaciones den cuenta de la realidad del sistema educativo nacional se deben considerar:

- La complejidad del objeto a evaluar;
- Los propósitos a alcanzar; y
- Las características de los acercamientos a usar.

Con respecto a la **complejidad a evaluar**, en nuestro país según la Secretaría de Educación Pública – SEP - el Sistema Educativo Mexicano está conformado por los tipos de educación que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.- Esquema general del Sistema Educativo Mexicano.

TIPO	NIVEL	SERVICIOS
Educación básica	Preescolar	General Cursos comunitarios Indígena
	Primaria	General Cursos comunitarios Indígena
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria
Educación media superior	Profesional técnico	CET, Cecyte Conalep y otros
	Bachillerato	General Tecnológico
Educación superior	Técnico superior	Universidades tecnológicas y otras
	Licenciatura	Normal Universitaria Tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: SEP (2012).

Por tanto el Sistema Educativo Mexicano es un enorme conjunto, conformado por los sistemas de los 32 estados, cada uno de dimensiones comparables a las de los sistemas de no pocos países. Pero la complejidad del sistema educativo se debe, no sólo a su tamaño, sino sobre todo a la diversidad de aspectos a evaluar y la diversidad de circunstancias de cada uno. Por ejemplo, en la educación básica se tiene un currículum nacional, en cambio, en el nivel medio superior existen una gran cantidad de planes de estudio, de modo que en la actualidad se esté trabajando en el Marco Curricular Común, de modo que los alumnos puedan realizar una portabilidad o transitabilidad de estudios sin problema alguno.

Ahora bien, en el aspecto de *los propósitos a alcanzar*, se debe recordar que las evaluaciones educativas se deben realizar con el propósito de mejorar la calidad educativa, por tanto, debe considerarse a los actores involucrados como son: los alumnos, los

maestros y la escuela misma, en tal sentido, en la figura 4 se puede observar lo anteriormente mencionado.

Fig. 4.- Propósitos de la evaluación.



Fuente: Diseño personal con información de Martínez (2009a)

Por último, lo que se refiere a **las características de acercamientos**, se hace necesario considerar los siguientes aspectos:

- El tamaño del universo a evaluar: entre más grande sea el universo a evaluar, más difícil será controlar la transparencia de las evaluaciones.
- La estructuración de los instrumentos: casi siempre se utilizan las preguntas de opción múltiple, pero se debe de considerar que estas no son apropiadas para evaluar niveles cognitivos complejos.
- La variedad de planes de estudio: no se ha podido unificar los planes de estudio, por tanto se complica realizar la evaluaciones de forma estandarizada y representa un alto gasto.

En este sentido, se deben de contemplar una serie de aspectos para evitar que se materialicen los procesos de evaluación, tal como se muestran en la figura 5:

Fig. 5.- Riesgos que debe contemplarse en la evaluación.



Fuente: Diseño personal con información de Martínez (2009a)

Por tanto, se puede llegar a una *inadecuada planeación*, es decir, si no se definen con precisión los propósitos, o si las evaluaciones no se diseñan de forma congruente con los objetivos que se pretenden. Así mismo, si no se respeta la normatividad o metodología de aplicación, se puede llegar a una *inadecuada implementación*, de igual forma se puede caer en *un análisis inadecuado*, a causa, de no considerarse los elementos del entorno, además se puede tener una *inadecuada difusión*, o sea, que los resultados se oculten, o bien que no se les de la correcta interpretación, y por último se pueden hacer un *uso inadecuado* de los resultados, cuando estos no se utilicen para lo que fueron diseñados.

1.5.- Proceso actuales de evaluación en planteles educativos federales de nivel medio superior.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública ha tenido que implementar diferentes estrategias de poder obtener información precisa y oportuna de los planteles de Nivel Medio Superior –NMS-. Así, por ejemplo, los planteles de NMS, actualmente son evaluados por medio del Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior – SIGEEMS -, en tal sentido el SIGEEMS (2014), considera la evaluación de los planteles en los siguientes aspectos:

- I. Demanda educativa, atención y cobertura;
- II. Procesos escolares, eficiencia interna;
- III. Eficiencia terminal y seguimiento de egresados;
- IV. Infraestructura;
- V. Recursos materiales del plantel y equipamiento;
- VI. Recursos humanos y actividades de desarrollo y formación;
- VII. Iniciativas para la mejora del aprendizaje;
- VIII. Relación con los padres de familia, alumnos y sector productivo.

Además, con el propósito de verificar la calidad de los servicios educativos, a los planteles de NMS se les ha exigido que deben pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato – SNB -, la evaluación primeramente es documental y posteriormente in situ - de campo -, donde los aspectos evaluados, son:

- a) Información general sobre los aspectos legales y el régimen de sostenimiento;
- b) Los currículos, planes y programas de estudio;
- c) Preparación de los docentes;
- d) Calidad de los servicios ofertados en el área de servicios escolares;
- e) Condiciones de las instalaciones y equipamiento;
- f) Las modalidades y opciones educativas ofertadas;
- g) El perfil del director.

No obstante, se ha complicado por el alto costo que este tipo de evaluaciones implica, así como el darle seguimiento, además, la resistencia de los docentes a ser evaluados, también a estudiar el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior – DIFORDEMS – el cual constituye una valiosa oportunidad para participar activamente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior – RIEMS – y posteriormente certificarse.

Así mismo, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente – CNSPD – (2014a), considera que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE –, será el que realice la evaluación al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes de nivel básico y medio superior. Por un lado, la *evaluación al ingreso*, se refiere al proceso de acceso formal al servicio profesional docente, es decir, se les evalúa que cumpla con el perfil específico del área de conocimiento dependiendo el campo disciplinar y asignatura a impartir, por lo que se les realiza un examen de conocimientos sobre habilidades docentes y contenidos disciplinares, una evaluación de competencias docentes, así como un examen de expresión escrita en español – EXPRESE –; en este sentido los resultados no han sido transparentes, ha existido confusión respecto a la responsabilidad del proceso de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Por otra parte, *la evaluación a la promoción* se refiere al acceso a una categoría o nivel docente superior al que tiene, donde busca un mejor nivel de ingreso, proceso que no se ha podido llevar a cabo apegado a normatividad, se siguen favoreciendo a docentes que son de la línea de las autoridades y esto está generando conflictos en los centros educativos. Ahora bien, *el proceso de reconocimiento*, el cual se refiere a las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional, pero no se tienen las reglas todavía que regirán este proceso. Por último, *la permanencia*, se refiere a la continuidad en el servicio profesional docente, sin embargo también no se tiene nada claro cómo va ser este proceso, que aspectos van a evaluar, por consiguiente la información no la tienen los docentes.

Además la CNSPD (2014b), advierte una preocupación jerarquizada de los riesgos que se pueden presentar al momento de establecer esta nueva normatividad de la siguiente manera, considerando de mayor a menor: adjudicación de plazas, plazas a concurso, convocatorias, operativos de las aplicaciones, formación continua y desarrollo profesional, así como el procesamiento de datos. En efecto, la *adjudicación de plazas* se sigue haciendo de forma tradicional, en ocasiones aplican la normatividad y luego no; por otra parte *el concurso de plazas* ha sido confuso, debido a que las convocatorias no definen si la plaza es por horas, si es de manera temporal, etc., también se favorece a un perfil generando inequidad. Por otro lado, *las convocatorias* no proporcionan claramente los periodos y procedimientos para el concurso, su periodo de validez, adjudicación y validación de la asignación de plazas, así como las condiciones laborales respectivas -suelo, horario, funciones, plazo para su ocupación -. Además, *los operativos de las aplicaciones* concentran su poder basado en sus funciones, por lo que se convierte en juez y parte. Por último existe un indefinición de los programas de formación para docentes de educación media superior.

1.6.- Propuesta de modelo sistémico de evaluación educativa

Existen diferentes modelos de evaluación propuestos por diferentes autores, cada uno de ellos proponen que sean evaluados diferentes actores educativos. En efecto, Martín y Rizo (2009) consideran que la evaluación tiene una diversidad de propósitos, así, por ejemplo:

- Evaluación de alumnos: valorar su avance de aprendizaje;
- Evaluación de maestros: deben ser evaluados formativamente, así como de una forma sumativa, o sea, para su permanencia o promoción;
- Evaluación de escuelas: evaluar a los planteles, para la mejora y rendición de cuentas.

Además, García (1989) considera que la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recolección o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, posteriormente, tomar decisiones. Asimismo, De la Garza (2004) considera que el propósito más importante de la evaluación es responder a los requerimientos de información de las supervisiones. O sea, la evaluación es un proceso que implica recolección de información para una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

Asimismo, Simons (1988; citado por Santos, 1992) considera que resulta evidente que la evaluación institucional es una exigencia que ha de formularse a la escuela desde las instancias democráticas que la albergan y una necesidad que proviene de las interrogantes sobre la calidad de los servicios que presta. Por tanto la evaluación es considerada como una herramienta que da garantía de la calidad educativa. Por consiguiente se debe tomar en consideración que la acción educativa debe autocorregirse de forma continua en función de las diferencias observadas entre el logro programado y lo alcanzado, o sea analizar los resultados reales.

En consecuencia, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa - INEE - (2006; citado por Martínez, 2009b) considera que una buena evaluación no se caracteriza sólo por las cualidades de una buena medición, como fiabilidad y validez, sino que debe tener esas y otras características:

- *Carácter comprensivo de la conceptualización que la sustente*, o sea, que deberá atender todas las dimensiones de la calidad.
- *Alto nivel técnico de las mediciones en que se base*, para dar confiabilidad y validez.
- *Pertinencia de los referentes* que se definan como parámetros para contrastar con ellos los resultados de la medición, de modo que las comparaciones tengan sentido.
- *Mesura de los juicios* de valor derivados de contrastar mediciones y parámetros, que evitarán excesos triunfalistas o derrotistas y considerando el contexto.
- *Inclusión de estudios explicativos*, buscando no sólo describir la situación, sino también detectar los factores que inciden en ella, para que los actores cuenten con bases sólidas para sustentar decisiones de mejora.
- *Amplitud, oportunidad y transparencia* de la difusión de resultados, con la finalidad de que llegue a todos los interesados, en versiones adecuadas a cada uno, para promover su uso.

No obstante, por ejemplo los sistemas de evaluación existentes no ayudan mucho a los maestros a mejorar o a distinguir claramente a los profesores exitosos de los que tienen dificultades. Debido a que las herramientas usadas no siempre reflejan los aspectos realmente importantes de una buena enseñanza, se hace necesario un modelo sistémico de evaluación en el sistema educativo. En este sentido, Darling-Hammond (2012) considera que se necesita un enfoque sistémico que busque alcanzar la eficacia en la labor docente tomando en cuenta las etapas de contratación, formación, inducción y desarrollo continuo. Además de estándares claros para el aprendizaje, sumados a un material curricular y de evaluación de alta calidad, en tal sentido dicho enfoque debería incluir cinco elementos clave:

- 1) Estándares estatales comunes para la enseñanza relacionados con un aprendizaje significativo y compartidos por toda la profesión;
- 2) Evaluaciones de desempeño, basadas en estos estándares, que sirvan de base para las funciones estatales, tales como formar a los docentes y otorgarles licencias y certificados de desempeño avanzados;
- 3) Sistemas locales de evaluación inspirados en los mismos estándares para evaluar la calidad de la enseñanza in situ – de campo –, basados en distintos criterios de medición de las prácticas de enseñanza y del aprendizaje;
- 4) Estructuras de apoyo que garanticen la disponibilidad de evaluadores capacitados y de mentores para los profesores que requieran ayuda adicional, así como decisiones justas en materia de recursos humanos, y
- 5) Oportunidades de desarrollo profesional homogeneizadas que permitan a los profesores mejorar su labor y la calidad de la enseñanza.

En este sentido, Rosso y Uceda (2014) consideran que la evaluación no debe concebirse como una tecnología sino como una disciplina sustentable teóricamente y con una estabilidad sociocultural y política que puede contribuir en forma efectiva asegurar la relevancia y pertinencia social de las instituciones respecto de un contexto determinado. En tanto, la evaluación debe servir para retroalimentar la toma de decisiones, por lo que deben someterse al proceso de evaluación, las entradas, o sea: la infraestructura, las demandas, los docentes, los estudiantes, las políticas, así como el currículo. También deben ser evaluados los procesos académicos, así como, los procesos de gestión, con la finalidad de tener como resultado alumnos competentes.

En consecuencia Arbós (2003), propone un modelo sistémico que debe utilizarse en los sistemas educativos, donde considera que los nuevos procesos de evaluación deberían incluir los siguientes principios:

- a. Primacía de las finalidades, o sea, la necesidad de alcanzar los objetivos planteados. Este principio nos lleva a pasar de una lógica centrada en los inputs – recursos de entrada – a una lógica centrada en los resultados y en los procesos que los producen.
- b. Principio de imputabilidad, es decir, exigir responsabilidades. Se exige que las instituciones educativas y el sistema educativo en conjunto, rinda cuentas a la sociedad de su eficacia y efectividad. Por tanto, debe procurarse, evaluar a todos los niveles del sistema educativo.
- c. Principio de subsidiariedad, debe procurarse que la toma de decisiones sean tomadas en el mismo nivel donde van a hacer aplicadas.
- d. Principios de autoorganización y autodesarrollo, en otras palabras, se otorgue mayor autonomía a las instituciones educativas en la toma de decisiones. De modo que, cada institución educativa debe ser un núcleo fundamental de reflexión y de innovación educativas. De ahí que, la reflexión a través de la evaluación debe estar al servicio de la calidad educativa.

Como resultado de lo expuesto anteriormente, el proceso de evaluación debe de cambiar de rol:

- Debe pasar *del control a la mejora de la calidad*;
- *De actuar en algunos niveles del sistema educativo a actuar en todos*; y

- Cambiar de función: *dejar de ser acreditadora y pasar a ser generadora de los principios educativos que evalúa.*
- Requiere de un soporte técnico, por tanto de nuevos procedimientos evaluativos y buenos instrumentos de desarrollo, donde se incluya el punto de vista técnico, social, así como el cultural.
- Un modelo que permita nuevas estrategias de evaluación, que no solo tenga como objetivo la regulación y el desarrollo del sistema – inspección o supervisión – sino que, debe permitir la rendición de cuentas, de modo que, proporcionen explicaciones y en su caso de ser necesario realizar justificaciones respecto de sus actos, de manera que los ciudadanos puedan discernir si las autoridades están actuando conforme a normatividad con el interés general o el bien común y de ser necesario sancionar las desviaciones identificadas.
- Verificar que los contenidos y los objetivos de la educación respondan a las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos. Sin embargo, para conseguirlo será necesario reforzar las instituciones responsables de la evaluación o bien crear otras nuevas.

Sin embargo, se busca que exista la eficacia en la educación, pero, se requiere contemplar dos conceptos, la *l'accountability*, es decir, intentar garantizar una supervisión más estrecha de la tarea de las escuelas y, en el fondo, garantizar la calidad educativa de los resultados –productos –, por parte del Estado; y, la de la *responsiveness*, entendida como la capacidad de dar respuesta a las necesidades del entorno. Igualmente se requiere del concepto de transparencia, proporcionando información a los clientes. Por tanto, se debe de recordar que un sistema educativo moderno, no puede funcionar eficazmente si no se toman en consideración las voces y las necesidades de los mismos clientes, así como, de sus opiniones.

Por consiguiente, las políticas educativas deben atender las preocupaciones sociales y la eficacia de los resultados. Por lo que, debe existir una estrecha relación entre los niveles nacionales, estatales y locales.

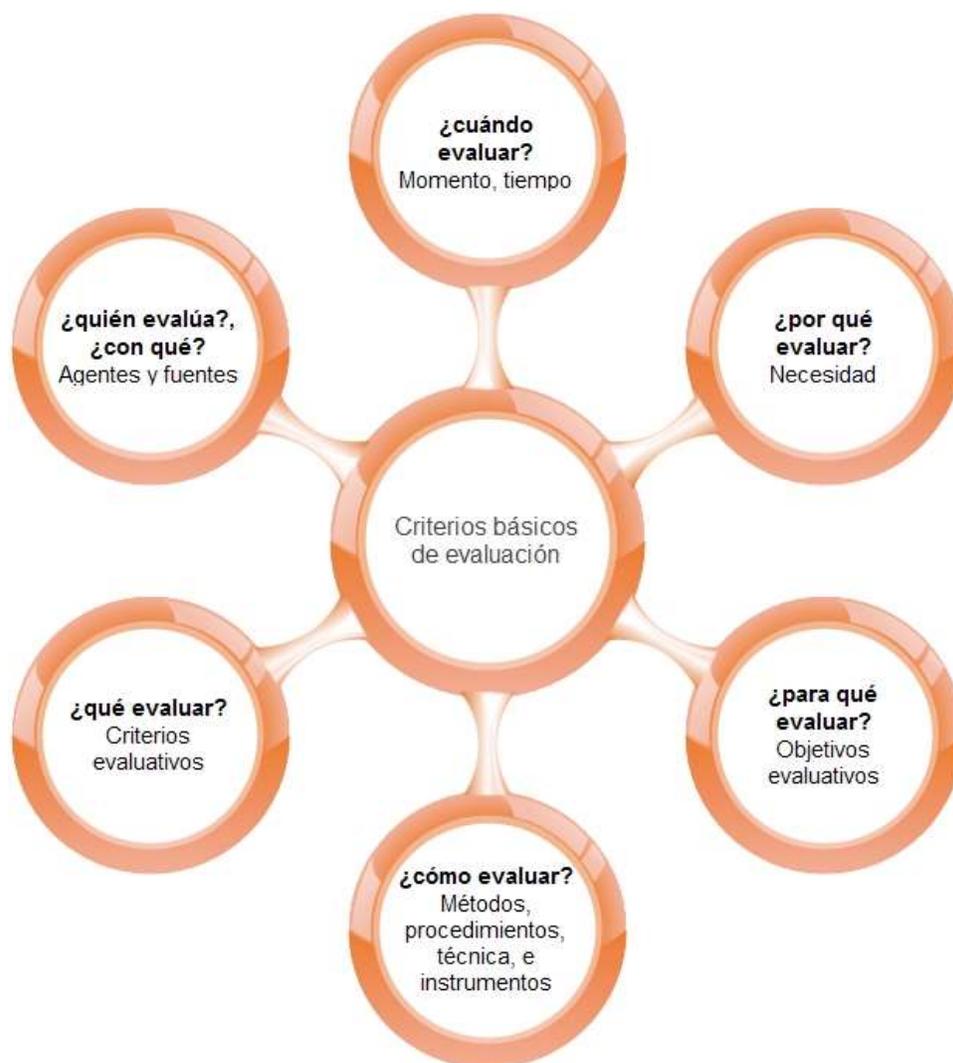
- En el *ámbito nacional*, los órganos deberían coordinarse con un Organismo Superior de Educación, con la finalidad de compartir experiencias en el ámbito del diagnóstico y de la investigación, con el resto de los niveles educativos, y poder asesorar a los órganos legislativos correspondientes.
- En el *ámbito estatal*, el control sobre las escuelas debería ejercerlo el inspector o supervisor, que elevaría sus informes al área estatal.
- En el *ámbito del centro educativo*, conviene integrar la evaluación interna y la externa, ayudados por el supervisor. De modo que, la escuela debe de rendir cuentas a la sociedad.

No obstante, en muchas ocasiones, cuando existen evaluaciones, los resultados no producen feed-back – retroalimentación –, por lo cual, es importante esta estrategia, donde la comunicación sea en ambos sentidos – de arriba abajo y de abajo a arriba -. Sin embargo, Pardo, et al. (2013), consideran que la evaluación desde el enfoque formativo, debe centrarse en los aprendizajes para dar seguimiento al progreso de cada alumno y ofrecerle oportunidades para lograrlos; hacer hincapié en que ellos asuman la responsabilidad de reflexionar su propio progreso en el aprendizaje; mejorar la práctica docente, y proporcionar información para la acreditación, la promoción y la certificación

de estudios. Por tal motivo, se considera que cuando se evalúa desde el enfoque formativo se debe tener presente una serie de elementos para el diseño, el desarrollo y la reflexión del proceso evaluativo, que se refieren a las siguientes preguntas: ¿Qué se evalúa?, ¿Para qué se evalúa?, ¿Quiénes evalúan?, ¿Cuándo se evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Cómo se emiten juicios?, ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la evaluación? y ¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

De igual manera, Farley y Mckeney (1985; citado por Atencio, 2012), consideran que se deben de tomar en cuenta los siguientes criterios básicos en la evaluación, los cuales son las que se muestra en la figura 6.

Fig. 6.- Criterios básicos para la evaluación.



Fuente: Diseño personal, con información de Farley y Mckeney (1985; citado por Atencio, 2012).

CONCLUSIÓN

Para concluir, se debe de recordar que la educación es un punto importante en la sociedad, por tanto, el gobierno debe poner atención que políticas implementada en el sistema educativo con el propósito de mejorar la calidad educativa. Por tanto, muchos países toman las estrategias de evaluación educativa elaboradas por instituciones internacionales, no obstante, los resultados no han favorecido mucho a la calidad educativa. En efecto, la política esta inmiscuida, por ejemplo, en México, en los cambios presidenciales se generan reformas, así mismo programas para mejorar la calidad educativa, pero sin resultados positivos y que al cambio de gobierno, estos programas son olvidados.

Por tanto, la educación debe estar en constante proceso de evaluación, no obstante, la información obtenida como resultado de la evaluación no ha sido confiable, no existe el personal capacitado para evaluar, existen instituciones educativas que por completo no aceptan la evaluación externa, por lo cual, es difícil poder hacer una estudio del contexto

actual de los procesos educativos. Así pues, la evaluación de los centros educativos es una estrategia para verificar si la educación que se imparte es de calidad. Sin embargo, se debe de recordar que el proceso de evaluación no es fácil, se tienen una serie de obstáculos o adversidades, las cuales deben de ser analizadas detalladamente y así poder obtener el mejor resultado de la evaluación educativa y por consiguiente con los resultados de los indicadores realizar propuestas de trabajo para tener una educación de calidad.

En este sentido, no se deben de olvidar los criterios básicos de la evaluación:

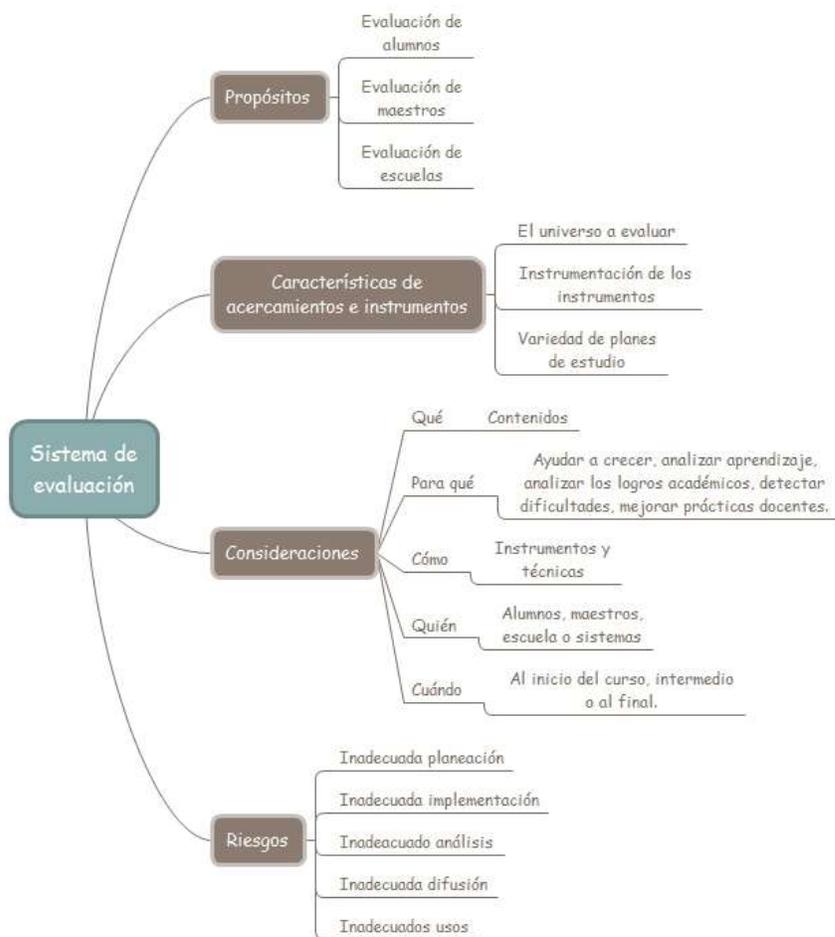
- Necesidad: ¿por qué evaluar?
- Momento, tiempo: ¿cuándo evaluar?
- Agentes y fuentes: ¿quién evalúa?, ¿con qué?
- Métodos, procedimientos, técnica, e instrumentos: ¿cómo evaluar?
- Objetivos evaluativos: ¿para qué evaluar?
- Criterios evaluativos: ¿qué evaluar?

Para finalizar la redacción de este documento, se puede terminar describiendo la figura 7, donde se puede mencionar que la evaluación en la educación, es un proceso que ayuda a hacer un análisis de la situación real por la que está pasando el sistema educativo y si es necesario hacer reajustes y tomar decisiones. Por tanto, el propósito es evaluar a los alumnos, maestros, escuelas y si es necesario al sistema mismo, con la finalidad de poder llegar a una educación de calidad. Sin embargo se debe de tomar en cuenta el universo a evaluar, los instrumentos utilizados, así como la variedad de planes de estudio existentes, principalmente en el nivel medio superior. Por otra parte, se debe considerar *qué* contenidos se van a evaluar; *cuándo* se va hacer la evaluación, al inicio, iniciado el curso o al final del mismo; *para qué*, o sea cual es la finalidad de la evaluación; *cómo*, que instrumentos de evaluación se van a utilizar; y *a quién* se va a evaluar, si va ser a los alumnos, maestros, escuela o al sistema educativo.

Sin embargo, se pueden tener una de riesgos a causa de una inadecuada planeación, o bien por una inadecuada implementación, por causa de un inadecuado análisis, también por una inadecuada difusión, así por no darle el uso adecuado a los resultados emitidos por la evaluación. En tal sentido, se encuentra en dilema de que la evaluación educativa apoye para que la educación sea de calidad. Actualmente la Subsecretaria de Educación Media Superior a través del Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior ha buscado llevar un control de lo que se realiza en las escuelas a través de indicadores clave, pero desafortunadamente muchos planteles han emitido información no confiable. Además se obligado a los planteles que ingresen al Sistema Nacional de Bachillerato, pero los docentes con profordems – difordems – siguen impartiendo las clases de forma tradicional y los planteles han simulado muchas acciones.

Por consiguiente, el gobierno de México al no ver resultados favorables en el aspecto educativo por parte de la Secretaria de Educación Pública, le dio el poder de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, para que evalúe el ingreso, la promoción, se otorgue reconocimiento y permanencia a los docentes de nivel básico y medio superior, pero se debe de recordar que no solo los maestros influyen en la calidad educativa, sino que existen otras autoridades de nivel estatal y federal que no tienen perfil – conocimiento alguno – educativo, que son puestos por cuestiones de partido y que no apoyan a resolver problemas, sino que se encuentran en una estando de confort y así no se podrá lograr que el Sistema Educativo Mexicano logre una educación de calidad.

Fig. 7.- Propósitos, características de acercamientos e instrumentos, consideraciones y riesgos de la evaluación.



Fuente: Diseño personal con información de la bibliografía consultada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbós, A. (2003). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI -. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/416Arbos.pdf> (15/03/2015).
- Atencio, J. L. (2012). La evaluación y su visión hacia la calidad educativa. Venezuela. Recuperado en: <http://www.monografias.com/trabajos93/evaluacion-y-su-vision-calidad-educativa/evaluacion-y-su-vision-calidad-educativa.shtml> (16/03/2015).
- Azcutia, J. P. (1999). Instituciones evaluadoras y administración educativa. In Instituciones para la evaluación del sistema educativo. España: Universidad de la Rioja. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307575> (19/01/2015).
- CNSPD (2014a). Procesos y mecanismos del servicio profesional docente. Cd. de México: CNSPD. Recuperado en: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/> (15/03/2015).
- CNSPD (2014b). Programa anual 2014 de los procesos de evaluación del servicio profesional docente. México, D.F.: INEE. Recuperado en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/PROGRAMA_ANUAL_2014%20PROCESOS_EVALUACION.pdf (15/03/2015).
- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI -. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf> (27/03/2015).
- Córdoba, A. M. (2012). Evaluación en educación. Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Recuperado en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R00_09_Cordova.pdf (06/03/2015).
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. Santiago: Pensamiento Educativo de la Revista de Investigación Educativa Latinoamericana de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/479/1139> (15/03/2015).
- De la Garza, E. L. (2004). La evaluación educativa. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302> (07/03/2015).
- Degenhart, R.E., ed. (1990): Thirty years of international research. An annotated bibliography of IEA publications (1960-1990). The Hague: IEA Headquarters.

- Francia: UNESCO. Recuperado en: <http://www.unesco.org/education/pdf/LANDSHEE.PDF> (08/04/2015).
- Ferrer, A. T. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI -. Recuperado en: [http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf\(06/04/2015\)](http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf(06/04/2015)).
- Ferrer, A. T. y Santángelo, H. (1994). Evaluación de la calidad de la Educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI -. Recuperado en: [http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a09.htm\(30/03/2015\)](http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a09.htm(30/03/2015)).
- Gálvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Madrid: Revista Tendencias Pedagógicas. Recuperado en: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_10.pdf\(17/03/2015\)](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_10.pdf(17/03/2015)).
- García, J. M. (1989). Fundamentos pedagógicos de la evaluación, guía práctica para educadores. España: Síntesis. Recuperado en: [http://www.sintesis.com/data/indices/9788499589237.pdf\(13/03/2015\)](http://www.sintesis.com/data/indices/9788499589237.pdf(13/03/2015)).
- Gargallo, B. (1994). Algunas consideraciones en torno a la evaluación del sistema educativo y a lo que ésta comporta. Salamanca: Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación. Recuperado en: [http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3042/3073\(12/02/2015\)](http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3042/3073(12/02/2015)).
- León, A. (2007). Qué es la educación. Venezuela: Educere – Revista Venezolana de Educación -. Recuperado en: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903\(13/03/2015\)](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903(13/03/2015)).
- Martín, E., y Rizo, F. M. (2009). Avances y Desafíos en la evaluación educativa. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado en: [http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf\(20/03/2015\)](http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf(20/03/2015)).
- Martínez, F. (2009a). Hacia un sistema Nacional de evaluación educativa. Tlaquepaque: ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado en: [http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/educodc/cat.aspx?cmn=download&ID=146&N=1\(13/02/2015\)](http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/educodc/cat.aspx?cmn=download&ID=146&N=1(13/02/2015)).
- Martínez, F. (2009b). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos propuesta de un modelo. In Avances y desafíos en la evaluación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado en: [http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C_20041_202009_20Evaluacion_20calidad_20sistemas_20educativos_20OEI.pdf\(15/02/2015\)](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C_20041_202009_20Evaluacion_20calidad_20sistemas_20educativos_20OEI.pdf(15/02/2015)).
- Mogrovejo, A. (2012). Evaluación educativa. Perú: Universidad Nacional de San Agustín. Recuperado en: [http://es.slideshare.net/BuenaventuraCardenas/evaluacion-educativafce\(03/04/2015\)](http://es.slideshare.net/BuenaventuraCardenas/evaluacion-educativafce(03/04/2015)).
- Morduchowicz, A. (2006). Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Argentina: IIFE - UNESCO. Recuperado en:

- http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/indicadores_educativos.pdf(19/03/2015).
- Ormaza, V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI -. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie53a04.pdf> (03/03/2015).
- Pardo, R. G., et al. (2013). La evaluación en la escuela. México: Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado en: http://www2.sep.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos-2014/SEP220021.pdf (17/03/2015).
- Pigozzi, M. (2008). "Towards an index of quality education." International Working Group on Education (IWGE). Francia: UNESCO. Recuperado en: http://www.unesco.org/iiep/eng/networks/iwge/2008/pigozzi_IWGE_GlenCoveJune2008.pdf (17/03/2015).
- Rosso, C. A. y Uceda, S. A. (2014). Modelo de evaluación basado en el enfoque sistémico para valorar la calidad de la gestión de la Institución Educativa. Perú: Revista Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Trujillo. Recuperado en: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/download/709/640> (14/03/2015).
- Salinas, M. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Colombia, Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado en: [http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf\(03/04/2015\)](http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf(03/04/2015)).
- Santamaría, S., Quintana, M., Milazzo, L., y Rodríguez, R. (2005). Introducción a la sociología de la educación. Venezuela. Recuperado en: http://ubccolima.edu.mx/plataformavirtual/pluginfile.php/1208/mod_folder/content/0/01Introduccion_a_la_Sociologia_de_la_Educacion.pdf?forcedownload=1 (13/10/2014).
- Santos, M. A. (1992). Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad. Barcelona: Aula de Innovación Didáctica. Recuperado en: <http://www.grao.com/revistas/aula/006-la-resolucion-de-problemas-en-matematicas--la-evaluacion-del-centro/evaluar-los-centros-escolares-exigencia-y-necesidad> (21/03/2015).
- SEP (2012). Sistema Educativo de los Estado Unidos Mexicanos, principales cifras ciclo escolar 2011-2012. Cd. de México: Dirección General de Planeación y Programación de la SEP. Recuperado en: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf (13/02/2015).

- SIGEEMS (2014). Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado en: <http://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/index.php> (30/03/2015).
- Toranzos, L. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI -. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.pdf> (10/03/2015).